



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

NATHIELLY DARCY RIBEIRO ARAÚJO

***SUCESSO ESCOLAR NO INTERIOR PERNAMBUCANO E
PERCEPÇÕES ACERCA DA AQUISIÇÃO DO DIPLOMA: análise
de trajetórias sob a perspectiva do egresso licenciado***

RECIFE

2024

NATHIELLY DARCY RIBEIRO ARAÚJO

***SUCESSO ESCOLAR NO INTERIOR PERNAMBUCANO E
PERCEPÇÕES ACERCA DA AQUISIÇÃO DO DIPLOMA:
análise
de trajetórias sob a perspectiva do egresso licenciado***

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em sociologia.

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Maria Monteiro da Fonte

RECIFE

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Araujo, Nathielly Darcy Ribeiro.

Sucesso escolar no interior Pernambucano e percepções acerca da aquisição do diploma: análise de trajetórias sob a perspectiva do egresso licenciado / Nathielly Darcy Ribeiro Araujo. - Recife, 2024.

205 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2024.

Orientação: Eliane Maria Monteiro da Fonte.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Interiorização; 2. Trajetórias; 3. Retratos sociológicos.
I. Fonte, Eliane Maria Monteiro da. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

NATHIELLY DARCY RIBEIRO ARAÚJO

**SUCESSO ESCOLAR NO INTERIOR PERNAMBUCANO E PERCEPÇÕES
ACERCA DA AQUISIÇÃO DO DIPLOMA: análise de trajetórias sob a
perspectiva do egresso licenciado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em sociologia.

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia.

Aprovado em: 30/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eliane Maria Monteiro da Fonte (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Francisco Jatobá de Andrade (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Sidartha Sória e Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Péricles Moraes de Andrade (Examinador Externo)
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Profa. Dra. Cícera Maria dos Santos Gomes (Examinadora Externa)
Centro Universitário Brasileiro - UNIBRA

DEDICATÓRIA

À Joseneide Daci Ribeiro, meu amor, dona da minha saudade, dos meus pensamentos mais alegres, das minhas lembranças mais vivas, herdeira da minha memória, a que construiu o caminho para que eu viesse, a que é luz na escuridão da ausência, a que vive nos céus dos passarinhos. Mainha, não te escrevo *in memoriam*, sonhei com o dia em que eu traria essas palavras para que com os seus próprios olhos, pudesse ver. Não deu, te entrego na linguagem do coração.

À Gilberto Marques, meu amor, minha criança, meu filho. A você dedico minha vida, minha luta, meus sonhos e todo o meu amor. Peço desculpas pela ausência, pela correria, pelas tardes que não brinquei, pelas vezes em que não pude te buscar na escola e nem te levar no judô. Obrigada por me esperar todas as noites ainda acordado, por ter me feito mãe e uma pessoa ainda melhor. Tudo sempre será por você e para você.

Ao meu companheiro Antônio Marques, meu colega de graduação, de profissão e de vida. Obrigada por estar topando isso tudo comigo, por torcer por mim, por me fazer acreditar que “falta só mais um pouquinho”, por me fazer enxergar quem eu sou e tudo que eu posso ser. O mundo é todo nosso e ainda é pequeno para nós dois.

Ao meu irmão Antônio Henrique, meu caçula, tudo que sobrou de nós quatro. Dedico à você esse trabalho, para te lembrar do motivo de nós ainda estarmos aqui. Para te recordar que somos ainda maiores do que a dor que somente nós dois sentimos. Estarei ao seu lado independente do que aconteça, honrando o nosso nome, em nome da que nos deu a vida e que dos céus, celebra a nossa existência.

Aos que vieram antes, Dona Daci e José Francisco, e que já se foram. Sei que estão em algum lugar da eternidade, cobrindo com seus olhos o meu caminho.

Ainda a mim, agradeço por ter pensado diversas vezes em desistir e não o fiz.
Mesmo nos momentos em que meu corpo e a minha mente padeceram de um
desespero que não se define em palavras.

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso que se deu da seleção à conclusão do processo de doutoramento, muitas pessoas chegaram, muitas se foram e muitas já estavam e resolveram permanecer. Se me tivessem feito uma pergunta, sobre o motivo que me fez chegar até aqui, apontaria meu amor pelas ciências sociais. Curso que escolhi por medo de não ser aprovada no vestibular, mas que a aprovação trouxe significativas decepções: não se acreditava que essa escolha seria para mim. Numa família de contadores, administradores, profissionais da saúde, havia alguém que teimava em fazer um curso que ninguém conhecia. Ganhei manuais de anatomia comparada quando também fui aprovada em Medicina Veterinária para me incentivar à matrícula, enchi todo mundo de expectativas e no final da semana, fui fazer a minha inscrição para a turma de 2010 do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais. Não me arrependo nem por um segundo da minha escolha e meu primeiro agradecimento fica às divindades que seguraram a minha cabeça e meu coração diante da minha escolha e que porventura me colocaram escrevendo estas linhas.

Aos que projetaram meu futuro para “morrer de fome”, agradeço os alertas. Com todos os percalços sobrevivo das “C.S.”, crio meu filho com as “C.S.” e alimento os meus sonhos com a minha escolha.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, casa em que fui desafiada, ensinada e por meio dos colegas e amigos, acolhida. Nos corredores de ventos violentos, me foram porto seguro, Anita, Débora, Manu e Nido. À turma de 2018 do doutorado, agradeço os braços que receberam meu filho para que eu pudesse assistir às aulas, principalmente no dia do meu retorno da licença maternidade, em que a mensagem de que eu deveria repensar a presença daquela criança em sala de aula me foi passada.

Deixo aqui meus agradecimentos à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), pelo apoio institucional e financeiro para a concretização do doutorado.

À minha orientadora Eliane da Fonte, pessoa que sempre admirei

mesmo antes do nosso encontro, que com maestria, ética, paciência e afeto, me conduziu nesse processo tão longo. Obrigada pela leitura atenta, pelas ligações afetuosas, por não permitir que nenhum orientando seu fosse massacrado pelas burocracias acadêmicas. Nunca esquecerei da senhora segurando minha criança na piscina da sua casa e dos seus conselhos nas caronas que me dava na volta para casa. Serei para sempre grata e saiba que parte do que me faz professora cotidianamente, vêm da profissional e pessoa que a senhora é.

Agradeço ainda aos professores Conceição Lafayette, Maria Auxiliadora Ferraz e Francisco de Sá Barreto. Referências acadêmicas de profissionais acolhedores, comprometidos e sensíveis que me construíram docente.

Aos meus amigos e irmãos que conheci na UNIBRA, correndo o risco de me esquecer de alguém, agradeço à Mirela, Paulinha, Tássia, Ariedja, Gilson, Marcelle, Tamara, Cícera e Débora Bento. Pelas vezes em que me seguraram nos meus dias mais difíceis, que compartilharam as risadas enquanto bebíamos o café amargo da sobrevivência. Que me carregaram todas as vezes em que a minha coluna travou, em que as lágrimas teimavam em vir.

À Andréa, por ter ficado, por ter me acolhido de tantas formas, por ser um exemplo de professora, pesquisadora, mãe e amiga. Por ter sempre se lembrado de mim, por ser tão sensível e paciente e por ter dividido comigo as angústias de escolher correr atrás desse título.

À Marília Gomes e Patrícia Corrêia, minhas referências em pesquisa, meus amores maiores, minhas escutas.

À Lelly que travou essa guerra comigo e que é um exemplo de força e de resiliência. Agradeço as tardes de conversa, por me dar a certeza de uma forma ou de outra esse ciclo se encerraria e por compartilhar do mesmo caminho sinuoso que é ser mãe e insistir em estudar. Obrigada por ter me segurado em meio à pandemia, obrigada pela companhia nas horas pesadas e mal remuneradas de trabalho, obrigada por ter pago meus lanches e por não desistir, amiga.

À Juciara Cristina, um “anjo bom que apareceu na minha vida”. Um presente que minha mãe deixou para cuidar de mim, a quem confio o meu bem

mais precioso, a quem agradeço por nunca ter desistido de mim e me guardar sempre em seu coração.

À Amanda Montenegro, Iêda Valeriano, Ceça Moura, Grazielly Ikeda, Dona Míriam, Seu Roberto, Eliza e Ana Carla. Às sobreviventes do coletivo Liberta Elas, aos meus alunos e alunas da UNIBRA e CESPUEUROPA. À Jessé, Sandra Farias e Ana Manique, pelo presente da amizade de vocês e as inestimáveis contribuições para meu trabalho.

Correndo ainda o risco de ter me esquecido de alguém, agradeço a todas as pessoas que estiveram comigo de longe ou de perto. E que tenho certeza que estarão por muito tempo.

*“Não sai espalhando, mas eu
sou seu fã. Me sinto honrado
ao te ver de manhã. Mesmo
atrasado, seu bom dia é
meu. Anoiteceu e eu te perdi
de vista
Mas vejo sua
conquista
E isso
ameniza a falta que
você me faz*

*Estou te
esperando
Continue
sonhando
Estou logo
atrás
Buscando mais”.
(Péricles)*

“E mesmo até chegar nesse texto, eu perdi tantos prazos quantos me foram dados. Percebe a recorrência, leitora ocasional desse desabafo? De acatar prazos e fazer promessas, isso eu não paro. Assim, quando paro de trabalhar, tenho o trabalho de fracassar para dar cabo” (Mombaça. 2021, p.32).

RESUMO

O processo de estruturação do ensino superior brasileiro, envolveu e envolve uma série de problemáticas, atreladas ao tardio processo de implantação, principalmente nas cidades mais afastadas das capitais. Para a realização do estudo empírico foi selecionado, como estudo de caso, o Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV) da UFPE, em Pernambuco, onde optamos em estudar egressos de dois cursos de licenciatura lá existentes: Ciências Biológicas e Educação Física. A escolha pelos cursos de licenciatura do CAV-UFPE se deu pelo nosso interesse em investigar as motivações presentes no processo de construção das trajetórias profissionais de pessoas egressas, tendo como pano de fundo o processo de interiorização das universidades públicas. Tomando como ponto de partida esse processo de interiorização, objetivamos aqui compreender os sentidos e os significados da construção da identidade e do fazer docente partindo da percepção de egressos de cursos de licenciatura. Com a utilização de uma abordagem de pesquisa qualitativa e utilização da entrevista narrativa como técnica de coleta de dados, o estudo foi concebido à luz da perspectiva teórico-metodológica de Bernard Lahire dentro do campo da sociologia à escala individual, no que resultou na elaboração de “retratos sociológicos” de cada uma das cinco pessoas entrevistadas. A análise das trajetórias se deu através de três categorias que classificamos aqui como os *professores*, *a família* e *a docência*, junto à *escolha do possível* de Bernard Lahire.

Palavras-chave: Interiorização; trajetórias; retratos sociológicos, docência; família.

ABSTRACT

The process of structuring Brazilian higher education has involved and continues to involve a series of problems, linked to the late implementation process, especially in the cities furthest from the capitals. In order to carry out this empirical study, we selected the Academic Center of Vitória de Santo Antão (CAV) at UFPE, in Pernambuco, as a case study, where we chose to study graduates from two degree courses there: Biological Sciences and Physical Education. We chose the CAV-UFPE degree courses because we were interested in investigating the motivations behind the process of building the professional careers of graduates, against the backdrop of the process of internalization of public universities. Taking this process of internalization as a starting point, our aim here was to understand the meanings and significance of the construction of identity and of teaching, based on the perceptions of graduates from undergraduate courses. Using a qualitative research approach and narrative interviews as a data collection technique, the study was conceived in the light of Bernard Lahire's theoretical- methodological perspective within the field of sociology on an individual scale, which resulted in the creation of “sociological portraits” of each of the five people interviewed. The trajectories were analyzed through three categories, which we classify here as teachers, family and teaching, along with Bernard Lahire's possible choice.

Keywords: Internalization; trajectories; sociological portraits, teaching; family.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
2 O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL.....	34
2.1. Breve histórico do ensino superior no Brasil.....	36
2.2. A formação de professores no Brasil: uma breve contextualização.....	45
2.3. A Universidade chega à Terra das Tabocas: a instalação do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV-UFPE) a partir de um relato de experiência.....	50
2.4 Breve diagnóstico do ensino superior no Brasil: os números das licenciaturas no Brasil.....	52
3. DESVENDANDO AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	64
3.1. A sociologia de Bernard Lahire e Pierre Bourdieu: contribuições ao estudo das trajetórias acadêmicas de egressos dos cursos de licenciatura.....	71
3.2. Aspirações individuais e sentidos profissionais.....	82
3.3 As escolhas metodológicas: os instrumentos de coleta de dados, a descrição da pesquisa de campo e perfil social das pessoas entrevistadas.....	92
4. RETRATOS SOCIOLÓGICOS NA ESTANTE DE CASA: os professores, a família, a docência e o sucesso escolar na trajetória de estudantes licenciados no interior de Pernambuco.....	102
4.1. A trajetória de João.....	104
4.1.1. A origem social, antecedentes familiares e o ingresso na universidade: por que a escolha da licenciatura e para quê?.....	105
4.1.2. Trajetória, identidade profissional e acesso ao mercado de trabalho: entre as aspirações e a realidade da profissionalização.....	110
4.2. Ana e a trajetória do improvável.....	115
4.2.1. A origem social, antecedentes familiares e o ingresso na	

universidade: por que a escolha da licenciatura e para quê?.....	116
4.2.2. Trajetória, identidade profissional e acesso ao mercado de trabalho: entre as aspirações e a realidade da profissionalização.....	119
4.3 A trajetória de Viviane.....	122
4.3.1. A origem social, antecedentes familiares e o ingresso na universidade: por que a escolha da licenciatura e para quê?.....	123
4.3.2. Trajetória, identidade profissional e acesso ao mercado de trabalho: entre as aspirações e a realidade da profissionalização.....	128
4.4. Thiago e o mundo do trabalho.....	133
4.4.1. A origem social, antecedentes familiares e o ingresso na universidade: por que a escolha da licenciatura e para quê?.....	134
4.4.2. Trajetória, identidade profissional e acesso ao mercado de trabalho: entre as aspirações e a realidade da profissionalização.....	137
4.5. Fracasso e sucesso escolar: para onde foi Will?.....	147
4.5.1. A origem social, antecedentes familiares e o ingresso na universidade: por que a escolha da licenciatura e para quê?.....	154
4.5.2. Trajetória, identidade profissional e acesso ao mercado de trabalho: entre as aspirações e a realidade da profissionalização.....	154
5. UMA SÍNTESE DOS PONTOS DE ANÁLISE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS CASOS.....	166
5.1 “As formas familiares de cultura escrita”: a categoria família e o acesso ao ensino superior.....	167
5.2 O acesso ao ensino superior como prática emancipatória: a família e o diploma.....	168
5.3 O acesso ao mercado de trabalho e a construção da identidade docente: fonte de frustração?.....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista.....194

**APÊNDICE B - Mensagem de convocatória para a seleção dos egressos no
Facebook..... 197**

**ANEXO A - Projeto pedagógico do Curso de Ciências Biológicas –
Licenciatura,do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão – UFPE.....198**

**ANEXO B - Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação
Física. do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão - UFPE.....201**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução das matrículas em estabelecimentos de Ensino Superior Públicos e Privados- Brasil 1940-1960.....	44
Figura 2 - Linha do tempo - Organização da Educação Brasileira.....	45
Figura 3 - Número dos cursos de graduação por modalidade de ensino-Brasil, 2022.....	52
Figura 4 - Evolução do número de cursos de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2013-2015.....	53
Figura 5 - Número de ingressantes de graduação por modalidade de ensino, segundo grau acadêmico - BRASIL – 2022	54
Figura 6 - Número de ingressantes segundo o grau acadêmico, por modalidade de ensino - Brasil - 2013-2015.....	54
Figura 7 - Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade à distância segundo grau acadêmico- BRASIL-2022.....	56
Figura 8 - Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade presencial segundo grau acadêmico- BRASIL – 2022	56
Figura 9 - 20 Maiores cursos em número de matrículas de graduação e os respectivos percentuais de participação segundo o sexo- BRASIL - 2022.50.....	57
Figura 10 - Percentual de concluintes de graduação na modalidade de ensino presencial, segundo grau acadêmico -BRASIL-2022.....	58
Figura 11 - Percentual de concluintes de graduação na modalidade de ensino	

Figura 12 - Cursos presenciais mais procurados na Rede Pública de ensino superior em Pernambuco, 2023.....	61
Figura 13 - Componentes curriculares obrigatórios-Ciências Biológicas.....	126
Figura 14 - Componentes curriculares eletivos Ciências Biológicas.....	126
Figura 15 - Componentes curriculares obrigatórios-Educação Física.....	159
Figura 16 - Componentes curriculares obrigatórios- Educação Física.....	160

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Faculdade de Direito do Recife.....40

Imagem 2. “*Um jantar Brasileiro*” Jean-Baptiste Debret (1827).....41

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Marcos na história da formação dos professores no Brasil, por períodos (1927 - 2006)..... 46

Quadro 02: Caracterização do perfil sociodemográfico das pessoas entrevistadas 99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIA - Bolsa de Incentivo Acadêmico

CAV - Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão

CAA - Centro Acadêmico do Agreste **COVID-19** - *Corona Virus Disease*

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior

1 INTRODUÇÃO

“Por ser de lá, do sertão, lá do cerrado, lá do interior do mato, da caatinga, do roçado. Eu quase não saio, eu quase não tenho amigos, eu quase que não consigo ficar na cidade sem viver contrariado. Por ser de lá, na certa por isso mesmo, não gosto de cama mole, não sei comer sem torresmo. Eu quase não falo, eu quase não sei de nada, sou como rês desgarrada, nessa multidão boiada caminhando a esmo” (Gil, 1975).

A forma como o ensino superior brasileiro foi estruturado, envolve uma série de problemáticas que escancaram a distância das camadas populares das salas de aula das universidades brasileiras e as contradições existentes entre quem de fato tem a garantia de acesso e as possibilidades de permanência no ensino superior e quem não tem. A *paroquialização* do ensino universitário, como bem coloca Oliven (1990), demonstra a urgência e a crescente necessidade de ampliar ainda as discussões que envolvem a educação superior e as camadas populares. Muito embora, diante dos procedimentos de implantação de universidades públicas, da implementação de programas de financiamento estudantil e a consequente democratização do acesso ao ensino superior, se faz necessário ainda buscar a ampliação desse debate, para questões que podem ser consideradas a partir de uma dimensão micro: as histórias de vida de egressas e egressos fruto dos processos de implantação desses *campi*.

O presente trabalho teve como objetivo central analisar os significados sociais, culturais e subjetivos atribuídos à escolha da licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física por egressos do Centro Acadêmico de Vitória (CAV/UFPE), compreendendo de que forma o processo de interiorização das universidades públicas em Pernambuco configurou novas possibilidades de ingresso, permanência e conclusão no ensino superior. Ao situar a interiorização como pano de fundo, busca-se compreender de que maneira os sujeitos, em suas trajetórias, reelaboram o sentido da escolarização e da docência, transformando a opção pela licenciatura em um projeto de vida que articula dimensões objetivas — como empregabilidade, concursos públicos e acesso a um campus próximo de suas cidades — e dimensões subjetivas,

relacionadas à vocação percebida, ao prestígio social do diploma e ao reconhecimento comunitário.

Nesse percurso, pretendeu-se investigar as motivações que conduziram os egressos à licenciatura, observando o peso das instituições família e escola na conformação dessa decisão, e examinando como as experiências escolares e as expectativas familiares se converteram em elementos decisivos na escolha do curso. Interessa-nos ainda compreender como esses egressos constroem sua identidade docente após a formação, explorando o contraste entre as expectativas depositadas na docência e as condições concretas de exercício profissional, frequentemente atravessadas pela desvalorização e pela precarização do trabalho docente.

Ao mesmo tempo, o estudo busca analisar as trajetórias formativas e profissionais dos egressos à luz da categoria de “sucesso escolar”, proposta por Bernard Lahire, entendendo a conclusão da licenciatura como resultado de percursos marcados pela resistência e pela superação de barreiras socioeconômicas, territoriais e institucionais. Por fim, pretende-se refletir sobre os efeitos do processo de interiorização da UFPE em Vitória de Santo Antão, considerando seus impactos na democratização do acesso ao ensino superior gratuito, na ampliação das oportunidades formativas no interior do estado e na construção de novos referenciais de pertencimento acadêmico e social para aqueles que, historicamente, estiveram afastados dos grandes centros urbanos e universitários.

A escolha do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV/UFPE) como campo empírico desta pesquisa se justifica pelo fato de a unidade ser fruto direto do processo de interiorização das universidades públicas no Brasil, no âmbito do REUNI, configurando-se como espaço privilegiado para compreender os impactos dessa política de expansão sobre trajetórias de estudantes oriundos do interior pernambucano. O CAV, localizado em uma região estratégica da Zona da Mata, atende majoritariamente jovens provenientes de municípios vizinhos, muitos deles primeiras gerações de suas famílias a ingressarem no ensino superior. A presença de cursos de licenciatura, em particular Ciências Biológicas e Educação Física, revela tanto a

prioridade dada à formação de professores quanto a centralidade desses cursos na democratização do acesso e na produção de novas identidades docentes no interior. Assim, o CAV representa não apenas um lócus institucional, mas também um espaço simbólico no qual se materializam tensões entre a expansão da educação superior, as expectativas de mobilidade social e os limites impostos pela precarização da docência, constituindo-se em campo fecundo para a análise sociológica proposta nesta tese.

Diante disso, apresento aqui inicialmente uma breve contextualização de como o trabalho se constrói, negritando estudos que percorreram temas semelhantes e seus afazeres metodológicos, pontuo uma breve discussão acerca do processo de interiorização das universidades públicas no Brasil e do processo de implantação do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão, selecionado como lócus da pesquisa de campo e de onde se originam osegrossos dos dois cursos de licenciatura existentes, que serão investigados: Licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física. Apresento ainda uma breve exposição dos capítulos da tese a fim de situar a leitura.

Em seu texto, *E agora, José?*, Écio Antonio Portes, antes de ingressar nos meandros de discutir a permanência no ensino superior de jovens de origem popular, nos deixa a seguinte provocação: “temos as leis que gostaríamos de ter sobre a questão, temos os recursos, mas eu não sei se temos a devida compreensão política e técnica necessária” (Portes, 2015, p.135). Ao se referir a compreensão política e técnica necessária, o autor foca na necessidade de nomearmos os sujeitos do cenário, de não fazermos uma sociologia da educação pautada na discussão do ponto de vista institucional, mas do ponto de vista dos sujeitos que compõem e dão vida à instituição (Portes, 2015). Segundo o autor, foi a partir dos anos 1990, com o foco voltado para as trajetórias individuais desses sujeitos, que começamos a enxergar as limitações e possibilidades existentes no acesso e na permanência no ensino superior dos mesmos. Os sujeitos começam a ser caracterizados com nome, cor, classe social e isso de certa forma ajuda- os a serem vistos não somente como estatística.

À medida que fomos nos interessando e tornando esses

“estatisticamente improváveis”, como objeto de pesquisa, mostrando como essas trajetórias se constituíram, em que condições elas se efetivaram, é que fomos trazendo à tona uma série de questões que esclareciam as condições materiais e simbólicas de realização das trajetórias daqueles que romperam com circunstâncias marcadas pelo pertencimento social, étnico-racial e de gênero (Portes, 2015, p.136).

Os poucos representantes das classes mais pobres que conseguiam adentrar nos cursos de maior prestígio eram invisibilizados, já que as pesquisas realizadas na época, não tinham como foco os sujeitos e sim as instituições. O que se tem observado nos últimos anos é que houve uma ampliação no tocante ao acesso de pessoas provenientes de classes menos abastadas ao ensino superior público. Isso aconteceu em função do grande número de políticas públicas afirmativas de acesso e permanência dessa parcela da população ao cenário das universidades. Segundo, Heringer (2015), como a taxa de escolarização da população de pessoas na faixa etária dos 18 aos 24 anos, beirando 15,1%, as universidades, o sistema brasileiro de educação superior ainda pode ser considerado de elite.

O trabalho de Portes (2015), se ocupa das “trajetórias improváveis” de estudantes de origem popular à cursos que o autor classifica como “seletivos”. A discussão aqui apresentada se dedica a compreender as escolhas profissionais de estudantes oriundos de classes populares e a escolha pelos cursos de licenciatura, além de buscar entender a trajetória do processo que se deu da escolha da licenciatura à aquisição do diploma. A este objetivo, adicionamos as categorias família e escola, através das figuras dos pais, mães e professores no processo de escolha profissional. Esse recorte aproxima o nosso estudo de outros trabalhos que utilizam a mesma metodologia, buscando compreender o acesso de estudantes das classes populares ao ensino superior. Grande parte desses estudos no Brasil, toma como base a obra de Bernard Lahire intitulada *Sucesso escolar nos meios populares: a razão do improvável* (1997).

Nosso estudo se atém ao campo do acesso improvável ao ensino superior pelas classes populares, em cursos considerados de menos prestígio, por se tratarem de licenciaturas, fundamentado pelo fato de que antes da implantação do Centro Acadêmico de Vitória, a possibilidade de ingresso de

seus estudantes em uma instituição de ensino superior ainda era incerta. É importante ressaltar que mesmo a implantação do *campus*, não sanou todos os problemas inseridos no contexto estudado, tendo em vista que acesso não implica em permanência. A totalidade dos entrevistados relatou dificuldades em permanecer na universidade em função da necessidade do custeamento das necessidades básicas.

A análise das motivações que levaram os indivíduos a ingressar em cursos de licenciatura, articulada à observação de atributos como a família e a escola, revela-se essencial para compreender as complexas interações sociais que conformam as escolhas educacionais. Ao situar a decisão pela docência no entrecruzamento entre disposições familiares, experiências escolares e condições objetivas de acesso, torna-se possível evidenciar como essas dimensões operam de maneira simultânea e contraditória na constituição dos itinerários formativos. O exame das trajetórias permite perceber que as experiências acumuladas no ambiente doméstico e no espaço escolar não apenas condicionam, mas também orientam e ressignificam a forma como os estudantes interpretam a docência e atribuem valor à educação. Desse modo, a opção pela licenciatura deve ser entendida menos como uma escolha individual isolada e mais como o resultado de um processo de socialização, no qual expectativas familiares e referenciais escolares desempenham papel estruturante na construção das percepções sobre a profissão docente e seu lugar social.

Historicamente, o acesso ao ensino superior pelas classes populares no contexto brasileiro, foi marcado por um processo de exclusão e desigualdades. Como bem pontua Oliven (1989), o Brasil não possui uma tradição universitária. O que hoje se conhece por ensino superior, apareceu por aqui tardiamente e tinha como base a ideia de “faculdades profissionalmente orientadas, independentes umas das outras e organizadas com base em cátedras” (Oliven, 1989, p.73). O fato é que o ensino superior brasileiro, sempre esteve direcionado para atender aos interesses das elites e essa foi uma característica que o acompanhou em toda sua trajetória e ainda reverbera nos dias atuais, influenciando inclusive nas urgências e dificuldades que surgem com as demandas sociais ainda maiores, pela aquisição de um diploma do

ensino superior. Este, por sua vez, vem sendo ao longo dos anos, objeto de formulação e efetivação de políticas públicas que visem sua democratização e consequente heterogeneização do perfil do alunado.

Dentro dos processos de reestruturação, a meta de expansão das universidades públicas no Brasil, passou a atrair os olhares para a formulação de um conjunto de políticas direcionadas à educação superior no ano de 2001, em que foi elaborado o Plano Nacional de Educação com vigência para o período que ia de 2001 a 2010. Dentro desse período, foram traçadas metas de incentivo para proporcionar a ampliação na estrutura das universidades públicas e expandir o acesso ao ensino superior. Dentro da etapa denominada Expansão I do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), situada entre os anos de 2003 e 2007, o principal objetivo foi ampliar o número de campus através do processo de interiorização. O processo de expansão do REUNI, começou em 2003 com a interiorização das universidades federais. Dentro desse processo, foram criadas 14 novas instituições federais de ensino superior e 100 novos campi, expandindo o número de vagas e aumentando as chances de ingresso no ensino superior público (MEC, 2019). A interiorização proporcionou ainda o aumento da quantidade de municípios atendidos: o crescimento chegou a 138%.

Com o processo de interiorização, verificou-se uma mudança no perfil dos estudantes, com o acesso ainda improvável pelo fato de não existirem garantias, porém, facilitado à universidade pública e gratuita. E é nesse contexto que esse estudo pretende investigar uma outra face do processo de interiorização: a perspectiva dos egressos. Muito embora existam diversos estudos que contemplem o ponto de vista de quem conclui o ensino superior na universidade pública (Cocco, 2014; Coelho, 2008; Paul, 2015; Sampaio, 2013), tive aqui como objetivo, investigar as dinâmicas das escolhas pela licenciatura pelos egressos dos cursos de Ciências Biológicas e Educação Física do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão, por meio das suas histórias de vida, enfatizando a importância de correlacionar suas trajetórias pessoais à escolha pelo curso.

Nesse processo de correlacionar as trajetórias pessoais, a escolha pelo

curso e o ingresso na universidade, pude observar as motivações que levaram os indivíduos a ingressar no curso de licenciatura. Para tal, elenquei no roteiro de entrevista, questões que partiam da caracterização socioeconômica da família do egressos, os níveis de escolaridade dos pais, a relação com a família, o momento do início da escolarização do entrevistado, a sua relação com os bens culturais, apontados aqui como o acesso à livros, computadores, a influência dos professores (tanto na escolha do curso, como no ingresso no ensino superior) o percurso até a conclusão do ensino médio e a necessidade de trabalhar antes e durante o início da graduação. Esses são elementos antecedentes ao ingresso no ensino superior, sendo, portanto, fundamentais para que se entenda quais fatores podem ter contribuído para essa tomada de decisão. Intentamos perceber quais os motivos que levaram estudantes de classes populares a escolherem as licenciaturas, apontando para o fato de que grande parte das trajetórias analisadas, indicam que a escolha não se deu pela suposta facilidade de ingressar em cursos de menos prestígio e portanto, pouco concorridos, mas por fatores diversos, tendo como o principal, o valor dado à educação e a relação com os seus professores.

A escolha pelas licenciaturas é um ou ponto fundamental a ser tratado. Ristoff (2014), nos traz a discussão de que estudantes oriundos de classes populares ocupam menos vagas dentro dos cursos considerados elitizados. “Em contraposição a isso, nos cursos de licenciaturas, se observa uma baixa relação candidato/vaga, além da discrepância socioeconômica dos estudantes, se comparados aos cursos mais elitizados” (Carvalho, 2020, p.6). Isso nos levou a buscar compreender, a partir das trajetórias escolares, as escolhas pelos cursos de licenciatura: a grande maioria dos estudantes provenientes de escolas públicas, ocupa o maior percentual de vagas nos cursos considerados de baixo prestígio. Isso pode ser explicado pela facilidade no acesso a essas vagas, levando em consideração a baixa concorrência e o fato de que as licenciaturas são cursos socialmente reservados às classes populares. Nogueira (2005) pontua que:

Os alunos mais novos e com melhor perfil socioeconômico e acadêmico tendem a escolher os cursos de acesso mais difícil, de maior prestígio e que abrem maiores perspectivas de ganhos

financeiros. Os alunos com perfil e idade menos favoráveis tendem, ao contrário, a se candidatar aos cursos de acesso mais fácil, menos prestigiosos e que formam para as profissões menos rentáveis (Nogueira, 2005, p. 11).

Reforça-se assim a importância de compreender as trajetórias de vida e escolar, pois a origem social dos estudantes em conjunto com o status socioeconômico da família dos mesmos, é um fator crucial que pode determinar a trajetória feita por eles na educação superior (Ristoff, 2014). A escolha pela metodologia da análise das trajetórias de vida, percebida aqui como um exercício de pesquisa social aplicada, justifica-se por ser uma metodologia que se ocupa de refazer o processo construtivo narrativo e de esmiuçar essa relação entre o corpo e a sociedade (Marinho, 2017). Entender os impactos da aquisição do diploma para os egressos licenciados, através da análise das suas trajetórias de vida, é entendê-los enquanto agentes desse processo, responsáveis pela elaboração das narrativas.

A vida dos indivíduos é concebida como resultado da relação que estes estabelecem, a partir das condições materiais e simbólicas de existência, por meio das quais estruturam seus modos de agir e de estar no mundo, simultaneamente, como agentes de reprodução e de transformação social (Marinho, 2007, p. 27).

Os comportamentos sociais produzem uma estrutura, sob a qual a sociedade se firma e se impõe perante os indivíduos. É nesse sentido, que percebemos a presença da noção de habitus, que é parte constituinte da metodologia de análise de trajetórias. O habitus, seria noção de como a sociedade está depositada nas pessoas (Marinho, 2007). Visto isso, o autor entende o conceito de trajetória social como sendo o conjunto dos percursos trilhados pelos agentes, inclusive no que diz respeito à questão de pertencimento a determinada classe social

Diante do exposto, é importante salientar que determinadas escolhas não encontram terreno fértil somente no indivíduo, mas surgem por influência também do meio em que as relações sociais se dão. Dessa forma, nos aportamos em Bourdieu (1983), de forma ainda mais específica, no conceito que ele denominou de *segurança*. O autor pontua que existe certa segurança

proporcionada pela certeza em se poder contar com uma “rede de proteção”, no momento em que os indivíduos realizam suas escolhas escolares. As classes mais abastadas, têm mais segurança em arriscar o ingresso em cursos de mais prestígio, por exemplo, embora apresentem mais riscos.

Não é por acaso que em todas as encruzilhadas do “cursus escolar” (e em todas as reviravoltas da carreira intelectual) apresenta-se a escolha entre as estratégias daquele que ‘vive de rendimentos’, empenhado na maximização da segurança que garante o que já adquiriu e as estratégias do especulador, que visa maximizar os lucros (Bourdieu, 1983, p. 95).

Muitos trabalhos analisam os impactos do processo de interiorização das universidades públicas no Brasil, trazendo como sujeitos de pesquisa os egressos, como objeto de estudo. Várias pesquisas (Cocco, 2014; Coelho, 2008; Mileto, 2009; Paul, 2015), contemplam as nuances dos impactos locais proporcionados pela implantação das universidades públicas e colocam o egresso como sendo o agente transformador dos estudos que contemplam essa temática. A pesquisa de Cocco (2014) aponta para o fato de que a escassez de análises que atentem para contemplar a perspectiva do egresso nas diversas nuances do processo de regionalização das universidades, pode inclusive atrapalhar a eficiência e a expansão dessas instituições. Muito embora, o autor tenha buscado aferir a satisfação desse egresso junto a sua instituição de ensino, percebe-se aqui a importância de se enquadrar o egresso como sendo um termômetro, para que se possa inferir questões que vão para além do impacto da implantação: apontamentos como a qualidade do ensino, a empregabilidade e principalmente as percepções individuais desses sujeitos.

Parte da literatura encontrada, está direcionada para a análise da projeção profissional, perspectivas de mobilidade, possibilidades de estruturação e acesso ao mercado de trabalho. Dentro desses estudos (Mileto, 2009; Lopes, 2020; Carvalho, 2020; Machado, 2019), se destacam as escolhas pelos cursos como sendo determinantes na trajetória profissional. Dessa forma, investigar os impactos da aquisição de diplomas em cursos considerados de baixo prestígio, nos leva a refletir acerca das relações que implicaram por

exemplo, na escolha das licenciaturas, levando em consideração que não são apenas escolhas que o sujeito toma para si, mas pelo contrário, são constituídas a partir de uma rede de relações em que estão incluídas a família, a escola e todos os outros fatores socioeconômicos.

É nessa intersecção que a nossa pesquisa se situa: tendo o egresso como sujeito e buscando perceber nas suas disposições as dimensões que pretendemos analisar. É importante que situemos que:

[...] na verdade, uma disposição é uma realidade reconstruída, que como tal, nunca é observada diretamente [...] falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo, para dar conta de comportamentos, práticas e opiniões, etc. (Lahire, 2004, p 27).

A individualidade desses agentes é objeto de estudo da sociologia disposicional que está estritamente relacionada à uma sociologia da educação, traduzida em outros termos como uma sociologia da socialização (Lahire, 2004). É dentro desse percurso teórico-metodológico que a originalidade desta pesquisa se situa, ao propor a investigação das trajetórias de vida dos egressos e aferir quais foram os efeitos e os impactos da aquisição do diploma na vida desses sujeitos, através da análise de cunho sociológico das suas narrativas atreladas às suas trajetórias acadêmicas e pessoais. Para tal, lançaremos mão da metodologia da análise de trajetórias.

A seleção dos sujeitos da pesquisa se deu através de uma amostragem não probabilística, onde os egressos foram selecionados segundo a sua rede de relações mais próximas, resultando em um efeito “bola de neve”, ou seja, a partir do momento que um estudante foi entrevistado, eu imediatamente pedi indicação de outro e assim por diante. Os perigos que residiam nessa estratégia, eram os de enviesamento, por exemplo. A questão que ficava, no entanto, era a de que encontrar esses alunos a partir de dados institucionais, os colocaria dentro desses grupos estatísticos ou taxonômicos. Era possível, no entanto, que dentro dessa metodologia da “bola de neve” não houvesse tanto enviesamento em função desses estudantes já terem concluído o ensino superior e não possuírem laços que pudessem influenciar diretamente no resultado da pesquisa. Essa metodologia, no entanto, nos auxiliou a localizar

esse perfil de estudantes, tendo em vista que pesquisas com egressos possuem certo entrave em função do distanciamento e do encerramento de vínculo com a IFES. Vale salientar que encontrar os egressos tornou-se um dos pontos mais dificultosos em minha pesquisa a iniciar pela dificuldade em acessar a gestão para obtenção de dados institucionais, fato agravado pela pandemia.

Acessei diretamente os entrevistados por um comunicado em determinada rede social, em um grupo de estudantes do CAV. Postei um comunicado explicando o caráter da minha pesquisa e a partir do contato de um egresso, pude fazer contato com outros. Fiz o total de cinco entrevistas remotas, com quatro egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e um do curso de Educação Física. Este último estava para retornar e finalizar os trâmites burocráticos para a conclusão do curso. Ainda assim, optei por mantê-lo na pesquisa, em função da dificuldade em acessar mais egressos e da trajetória de vida do entrevistado: as condições de “*sucesso e fracasso*” aparecem de forma mais explícita no desenrolar da entrevista.

Essa ferramenta de caráter exploratório, serviu também de ponte para a seleção dos egressos que após essa etapa, puderam se submeter à realização das entrevistas biográficas de forma on-line, em função dos entraves impostos pela pandemia da COVID-19.

As entrevistas biográficas foram formas de questionar os modelos de personalidade coerente e estável, associados a modelos de decisão sem incertezas, sendo uma etapa fundamental da investigação empírica para a validação ou não dos conceitos disposicionalistas (Silva, 2019, p. 73).

Quanto à análise dos dados construídos, principalmente em relação às questões contidas no roteiro de entrevista, a opção escolhida foi o uso da técnica de análise biográfica. O aspecto mais importante na análise de trajetórias, conforme Amado; Costa; Crusoé (2014, p. 304-305, *Apud* Silva, 2019, p. 74-75

[...] é o fato de ela permitir, além duma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, à

custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido contexto de produção”.

Por meio dos procedimentos de coleta e análise de dados apresentados, busquei reconstituir as experiências de vida dos indivíduos, investigando sua evolução social desde o passado até a obtenção do diploma, considerando a possível continuidade acadêmica e a inserção no mercado de trabalho. Ao reconstruir as narrativas de vida e os perfis sociológicos desses graduados, pude compreender de forma mais abrangente os impactos da conclusão do ensino superior em suas trajetórias, explorando os significados atribuídos à obtenção do título universitário na área de licenciatura, incluindo aspectos como o desenvolvimento pessoal e profissional, a dimensão financeira/salarial, o reconhecimento social e as possíveis frustrações com as suas escolhas.

A tese está estruturada em 4 capítulos, além desta introdução.

O primeiro capítulo, intitulado “O processo de interiorização das universidades públicas no Brasil”, está subdividido em três seções. Na primeira seção do capítulo será apresentado um breve apanhado dos caminhos percorridos pelo ensino superior no Brasil, desde o seu surgimento até os dias atuais. Nela o leitor encontrará uma discussão a respeito do significado do ensino superior, no contexto brasileiro, onde a implantação aconteceu de forma tardia, em função das diretrizes impostas pelo processo de colonização português. A segunda seção do capítulo se ocupará de compreender como se deu o processo de expansão do ensino superior através da Reestruturação e expansão das Universidades Federais- REUNI, situada entre os anos de 2003 e 2007, cujo principal objetivo foi ampliar o número de campus através do processo de interiorização. É dentro desse contexto que foi implantado o Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão, em 2006, cujo processo de criação será discutido na terceira seção.

Na subseção “Breve diagnóstico do ensino superior no Brasil: os números das licenciaturas no Brasil”, propomos uma incursão nos dados do Censo da Educação Superior de 2022 e no Mapa do Ensino Superior de 2024, organizado pelo SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. Esse último consta com uma seção dedicada exclusivamente às licenciaturas,

produzindo diagnósticos acerca do processo de formação docente e a baixa procura pelos cursos de licenciatura para formação de professores. Além de comentar a baixa frequência de matrículas nos cursos presenciais da mesma modalidade, em detrimento da alta procura pela modalidade de educação à distância. Essa sessão se alia aos nossos objetivos de investigar o sentimento de frustração diante da escolha pela licenciatura, junto aos processos valorativos referentes à educação. Por isso, optamos também por comparar os dados do ano de 2015, ano de ingresso dos indivíduos estudados aqui neste trabalho.

No segundo capítulo, intitulado “Desvendando as escolhas teórico-metodológicas”, me atendo à explanação e justificativa da utilização da metodologia de análise de trajetórias dos egressos das licenciaturas do CAV. Aqui busquei mostrar a importância de se fazer uma sociologia de escala individual, pois será através da análise sociológica da narrativa de construção das trajetórias de vida, com ênfase nas trajetórias universitária e profissional dos egressos e das reinterpretações das mesmas, que empreendi a compreensão das escolhas pela licenciatura e os fatores inseridos nesse processo que foi analisado com base nas trajetórias de vida: o perfil familiar dos egressos e a trajetória escolar, por exemplo.

Na subseção “O percurso metodológico”, será apresentado o local de estudo e as opções adotadas para o delineamento metodológico empregado na pesquisa de campo. Além disso, serão detalhados os métodos e técnicas utilizados na coleta e análise dos dados, bem como o processo de inserção no campo, a seleção dos informantes e o estabelecimento de relações com os sujeitos participantes da pesquisa, no contexto da aplicação das entrevistas online.

No terceiro capítulo, “Retratos sociológicos na estante de casa: os professores, a família e docência como escolha do possível na trajetória de jovens no interior de Pernambuco”, apresento as análises das trajetórias de vida dos egressos entrevistados, buscando mapear suas escolhas no processo de profissionalização, guiados pela metodologia à escala individual de Bernard Lahire. Aqui, analisamos por meio da investigação dos resultados das escolhas acadêmicas e profissionais dos egressos as categorias família, escola,

docência e *sucesso escolar*. Através da reconstrução da história de vida e do perfil sociológico desses egressos, estamos dimensionando de maneira mais ampla os impactos da conclusão do ensino superior em suas trajetórias de vida, bem como os significados que eles atribuem à obtenção da titulação universitária como licenciados.

No quarto capítulo, “Aproximações e distanciamentos entre os casos após a conclusão da análise das trajetórias”, aponto as aproximações e distanciamentos entre os casos dos cinco entrevistados, dentro do processo de construção da sua identidade docente, vista aqui como um produto final do estudo, levando em consideração que se objetivou compreender a motivação de cada entrevistado na escolha pela licenciatura. Neste ponto, ressaltamos o acesso ao ensino superior como prática emancipatória, pontuando a relação da família e o diploma como sendo um certificado de competência cultural. Delineamos ainda a continuidade da vivência acadêmica após a conclusão do curso e a relação com o mercado de trabalho, apontando questionamentos sobre o sentimento de frustração, diante do que se esperava após o recebimento do diploma e o movimento de busca por renda através do trabalho enquanto professores e em outras profissões.

Por fim, nas considerações finais, apresento uma síntese dos principais achados da minha pesquisa, a partir do resgate das análises feitas nos capítulos anteriores. Também desenvolvo algumas reflexões sobre as implicações teóricas e práticas dos resultados obtidos. Além disso, aponto as novas questões que emergiram dos resultados encontrados no processo de reflexão teórica contrapostos à pesquisa empírica que configurou este trabalho de
tese.

2. O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL

A universidade e o ensino superior eram, de certo modo, algo de marginalizado da sociedade humana e que, nos últimos tempos, se vêm transformando numa instituição central, entregue ao seu labor próprio em busca da ciência, integralmente inserida na sociedade e se encaminhando para transformar-se na grande força de promoção da cultura e do desenvolvimento econômico (Teixeira, 1968, p. 21).

O interesse em estudar a trajetória de um grupo de pessoas que se formou em cursos de licenciatura de uma universidade implantada durante o processo de interiorização dos campi no eixo norte-nordeste surgiu da necessidade de compreender as motivações que levaram à escolha dessas licenciaturas e o processo de construção da prática docente em jovens provenientes do interior do estado. O que se objetivou aqui entender foi, quais os condicionantes para a escolha do curso, com base nas categorias *família, escola e docência*, buscando conectar as suas trajetórias de vida e com os possíveis elementos condicionantes que os fizeram adentrar no ensino superior.

Para contextualizar adequadamente essa pesquisa, é relevante apresentar o panorama em que ela se insere e o histórico da construção dos elementos que justificaram a expansão das universidades para cidades mais afastadas das capitais, considerando o movimento tardio de implantação das instituições de ensino superior no Brasil.

Em estudo anterior, intitulado¹ “Da periferia à universidade: sucesso escolar e qualidade de vida de jovens de classe popular”, tive a oportunidade de examinar os impactos da obtenção do diploma por jovens provenientes de classes populares, bem como as mudanças em sua qualidade de vida e a mudança dos padrões no acesso a bens culturais. O referido estudo abordou as aspirações pessoais desses indivíduos, que não imaginavam ter a possibilidade de frequentar o ensino superior de forma gratuita e obter o diploma, o qual representou a concretização da oportunidade de acessar

¹ O artigo intitulado “Da periferia à universidade: sucesso escolar e qualidade de vida de jovens de classe popular”, foi escrito em co-autoria com a Prof^a Dr^a Patrícia Bandeira de Melo e publicado em 2018.

espaços proporcionados pela inserção na academia e converteu-se no que denominamos “qualidade de vida”.

O anseio em cursar o ensino superior, advém das dificuldades em acessar o sistema de ensino em função da distância das universidades implantadas na capital e o processo de interiorização diminuiu o “trajeto” até a possibilidade de aquisição do diploma. O foco da nossa pesquisa utiliza esse contexto, adicionado da necessidade de entender as motivações pela escolha da licenciatura e as questões inseridas na trajetória do grupo estudado. Para isso, se faz necessário reconstruir os caminhos que levaram até a implantação desses novos espaços, que foram e têm sido fundamentais para a democratização no acesso à educação superior.

Foi apenas ao longo do século XX, sobretudo a partir do governo Vargas e da criação do Ministério da Educação e Saúde, que a universidade passou a ser pensada como um espaço integrado e articulado em torno do ensino, da pesquisa e da extensão. A reforma universitária de 1968 e, posteriormente, a Constituição de 1988, conferiram novo fôlego à expansão das universidades públicas, com a criação de novas instituições federais e estaduais. Ainda assim, até o início dos anos 2000, a distribuição geográfica das universidades mantinha-se concentrada nas capitais e regiões metropolitanas, deixando vastos territórios do interior alijados do acesso ao ensino superior.

É nesse cenário que ganha relevo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O REUNI tinha como objetivos principais a ampliação do número de vagas, a redução das taxas de evasão e retenção, a diversificação da oferta de cursos e, sobretudo, a interiorização do ensino superior público, buscando descentralizar o acesso e romper com a histórica concentração em áreas urbanas centrais.

A interiorização, portanto, não foi apenas uma política de expansão quantitativa, mas representou também uma estratégia de democratização do acesso, permitindo que sujeitos de classes populares, historicamente afastados da universidade, encontrassem novas possibilidades de ingresso. Os números são expressivos: entre 2003 e 2014, o número de universidades

federais passou de 45 para 63, enquanto os campi universitários saltaram de 148 para 321, ampliando significativamente a capilaridade territorial (MEC, 2015).

A trajetória histórica da universidade brasileira é marcada por descompassos, exclusões e um forte caráter elitista, sendo comumente interpretada como um reflexo do “atraso” estrutural que permeou a constituição das instituições educacionais no país. A tardia implantação do ensino superior no Brasil — apenas no início do século XIX, em contraste com as colônias espanholas que fundaram universidades já no século XVI — evidencia a centralidade dos interesses coloniais e da Coroa portuguesa na delimitação de quem deveria ter acesso ao saber universitário. A elite colonial deslocava-se até Coimbra para sua formação, em um arranjo que reforçava a exclusividade de acesso e consolidava a universidade como espaço reservado às classes dominantes.

Esse processo inicial demonstra como a universidade, longe de se configurar como espaço de democratização, consolidou-se como mecanismo de reprodução social. O ensino superior respondia a uma lógica de certificação de saberes voltados às profissões imperiais — Direito, Medicina e Engenharia — e de reforço da coesão das elites. A formação docente, nesse contexto, aparecia de forma secundária, limitada às Escolas Normais, que ofereciam preparação restrita e pouco valorizada socialmente. O magistério não se inscrevia como carreira de prestígio, mas como profissão marcada pela feminização e pela associação a baixos salários e fragilidade institucional.

2.1. Breve histórico do ensino superior no Brasil

É parte das assertivas cotidianas do senso comum de que o Brasil é “atrasado” em muitos aspectos. Primariamente, a educação é um dos pontos mais tocados pela crescente necessidade em se criticar um modelo fundado em estruturas frágeis e de suporte incerto. Esse contexto, se explica pelas condições impostas pelo processo de colonização, o que fez com que as primeiras instituições fossem implantadas somente no início do século XIX. Esse, pode ser visto como um movimento atípico se comparado aos que

sucederam as colônias espanholas, por exemplo: “Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal” (Oliven, 2002, p.24). A educação, enquanto processo, como um todo, esteve centrada nos interesses da coroa. A elite aqui nascida precisava buscar o ensino em universidades na metrópole predispostos a submeterem-se a uma educação dita formal sob a responsabilidade da Companhia de Jesus, para então frequentar a Universidade de Coimbra. É interessante que não nos esqueçamos: a educação era um privilégio das elites.

É importante postular que houve certa resistência no processo de implantação do que hoje entendemos como universidade, a começar pelo modelo a ser implantado no Brasil. Inicialmente para tal, é importante entender que o conceito de Universidade, como pontua Teixeira (1986), é medieval. Segundo o autor, em um sentido literal, o termo foi reinventado por Wilhelm von Humboldt, idealizador da Universidade de Berlim, já nos primórdios do século XIX. O modelo Humboldtiano, demonstra o sentido de investigação do conhecimento novo, do que ainda não surgiu, “voltando a ser o centro de investigação da verdade, da investigação e da pesquisa” (Teixeira, 1986, p.22), uma espécie de “renascimento científico”. No nosso cotidiano de academia, as palavras que traduzem o conceito atual de universidade. A palavra “foi reduzida a algumas palavras de ordem, como a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a liberdade de cátedra e a defesa da pesquisa básica desinteressada” (Terra, 2019, p. 2). Esse modelo de universidade alemão, teve grande influência ao redor do mundo, mas inicialmente não no Brasil.

O modelo de universidade que se estabelece na colônia, ainda respondia muito a uma dinâmica jesuíta em que o aporte era um currículo de teor clássico, com base na catequização e conversão dos nativos, utilizando o *Ratio Studiorum*, composto por um conjunto de regras, com vistas a implantar os valores e normas de uma sociedade dita civilizada. Como de costume, não se incluíam negras e negros, mulheres e pessoas pobres, no geral.

Incutiram a ideia de exploração de uma classe sobre a outra e a escravidão como um caminho normal e necessário para o desenvolvimento, tendo a educação o papel de ajudar a perpetuar as

desigualdades entre os grupos sociais (Borges, 2011, p. 1).

Entendemos aqui, o processo de formação de um sistema de ensino criado para perpetuar desigualdades e definir garantias. E por isso, os autores pontuam que mesmo não havendo universidades no Brasil Colônia, Coimbra cumpriu o papel de ser uma Universidade medieval, que recebeu pelo menos 2.500 brasileiros, ordenados pelo ensino jesuíta, focado em desenvolver habilidades morais, éticas e espirituais.

A Universidade de Coimbra contribuía na formação de áreas como direito, medicina e teologia e pode ser considerada, pela literatura, como sendo a primeira universidade, mas não em território brasileiro e atendendo a um quantitativo baixo de jovens que, privilegiados pelo contexto, puderam acessar o ensino superior. Anísio Teixeira traz ainda a conceituação desse sujeito quando menciona que “o brasileiro da Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas um português nascido no Brasil” (Teixeira, 1989, p. 12). Não havia elementos para distinguir brasileiros e portugueses quando estes pertenciam à classe dominante, de forma que esta distinção também não era possível ao se pensar a estruturação da universidade do Brasil e a universidade de Portugal. Aponta-se que seria essa universidade reformada pelo Marquês de Pombal.

Em 1808, após a saída da família real de Portugal para o Brasil, começa-se certa pressão por parte dos comerciantes para que se empreendesse a criação de uma universidade no Brasil, houve inclusive oferta financeira para apoiar essas iniciativas. É importante salientar que a criação da primeira Universidade só aconteceu no início do século XX, quando é fundada a Universidade do Rio de Janeiro. Inicialmente, se criam instituições que ofereciam ensinotécnico, e Salvador começa a sediar a Faculdade de Medicina da Bahia em fevereiro de 1808. A iniciativa da implementação se deu também pela necessidade de suprir as necessidades estruturais da corte, que trouxe pelo menos 15 mil pessoas.

Em vez de universidade, Salvador passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o

Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico (Oliven, 2002, p. 2).

A orientação das universidades brasileiras, desde os seus primórdios, sempre teve um caráter elitista, garantindo formações voltadas predominantemente para áreas como medicina, direito, engenharia e o ensino politécnico. Essa abordagem refletia uma demanda social e um objetivo claro: oferecer serviços especializados à sociedade, o que justificava a ênfase nas chamadas profissões imperiais. De acordo com Oliven (2002), durante o período regencial, no qual D. Pedro II assumiu o poder, foram estabelecidos, em 1827, os cursos de direito nas cidades de Olinda e São Paulo. Essa iniciativa marcou um importante passo na formalização da educação superior no Brasil, consolidando as bases para a formação de profissionais que atenderiam às necessidades da elite da época. Esses esforços, segundo Sampaio (2002), tinham como objetivo, reforçar a coesão das elites:

Nasceram ditados muito mais pela preocupação de se constituir uma elite coesa, disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios e pudesse, pouco a pouco substituir a tradicional burocracia herdada da administração Joanina, do que pela preocupação em formar juristas que reproduzissem a ideologia-política do Estado Nacional emergente (Sampaio, 2002, p. 3).

A necessidade de criação de cursos jurídicos se dá em função das demandas que surgiram diante da proclamação da independência. Era preciso fomentar a formação de profissionais que pudessem dar suporte na criação de leis e na discussão das mesmas, antes da sua execução. Recife possui uma das primeiras faculdades de direito do Brasil, inaugurada após um decreto imperial em 11 de agosto de 1827.²² Sediada inicialmente em Olinda, no Mosteiro de São Bento, a Faculdade de Direito foi transferida para o centro do Recife, onde está sediada até os dias atuais (Imagem 1).

²² Disponível em :https://www.ufpe.br/memoriafdr/todos-os-informes/-/asset_publisher/bklARbjVCVr/content/faculdade-de-direito-do-recife-comemora-seus-190-anos-com-exposicao-e-eventos. Acesso em 19, agosto, 2024

Imagem 1. Faculdade de Direito do Recife



Fonte: Henrique Martins. Faculdade de Direito, c. 1914. Recife, Pernambuco / Acervo Fundação Joaquim Nabuco.

Segundo Sampaio (2002) entre os anos de 1808 e 1889, o ensino superior se desenvolve pouco, aliado às mornas transformações sociais da sociedade brasileira. A autora pontua que o que se pretendia, era a manutenção de um sistema voltado para o ensino, focado na emissão do diploma, para que esse servisse enquanto certificado para ocupar posições de prestígio. A independência política do Brasil, proclamada em 1822, não resultou em qualquer alteração substancial na estrutura do ensino superior, nem tampouco em uma expansão ou diversificação do sistema educacional vigente. Os novos líderes do país não identificaram benefícios associados à criação de universidades, mantendo, assim, o modelo de formação centrado em faculdades isoladas voltadas para a formação profissional (Sampaio, 2002).

Em essência, o processo de emancipação se restringiu a uma mera transferência formal de poder, sem implicar em transformações significativas

nas diretrizes educativas que continuaram a prevalecer no período. Segundo os apontamentos de Sampaio (2002), diante das mudanças pouco significativas, se observava uma sociedade pós-colonial, escravocrata e com vistas a continuar seu sistema de manutenção de privilégios.

O ensino superior como e conhecia, continuava sendo um espaço quase que exclusivo para uma elite que fomentava a escravidão como reforço de subjugar e reforçar os lugares que determinados corpos poderiam ocupar. No mesmo ano de implantação da Faculdade de Direito de Olinda (1827), o pintor francês Jean-Baptiste Debret, que residiu no Brasil entre os anos de 1816 a 1831, elaborou uma das suas obras mais famosas, das que retratam as paisagens e o cotidiano do Brasil colônia: *Um jantar brasileiro*.

Imagem 2. “Um jantar Brasileiro” Jean-Baptiste Debret (1827)



Fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/debret-e-os-habitos-alimentares-na-corte-brasileira/>

A obra não representa, em si, nenhuma conexão escancarada com a implantação dos primeiros moldes do ensino superior no Brasil. Nesta em específico, o ator retrata os costumes alimentares das elites da época, atentando para os tipos de alimento à mesa, a toalha branca e a posição dos

corpos escravizados na imagem. Enquanto se implantava a primeira Universidade de Direito no Brasil, na mesma data se escancaram as diferenças de acesso de determinadas parcelas da população à dignidade. Debret captura com sensibilidade, a dinâmica de ocupação dos corpos, nesse contexto em específico. Parecia distante a ideia de um ensino superior que incluísse a população destituída do seu direito mais fundamental: o da liberdade.

Segundo Sampaio (2002), o que se entende por ensino superior no Brasil, até o ano de 1878, quando foi instituída a Reforma Leôncio de Carvalho³³ (através do Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879) que versava sobre uma reforma no ensino primário, estava nos mesmos moldes da criação anterior. Pouca coisa havia mudado e o poder estava centralizado, inclusive para a tomada de decisões sobre a formulação dos currículos e pautada nos interesses de uma elite que visava manter o controle de como essa educação estava sendo pensada e a serviço de quem, estariam as instituições de ensino. Observar as bases de criação do ensino superior, ainda que em tempos muito remotos do que estamos aqui analisando, reforça quão jovens são as políticas de criação e reestruturação do ensino superior. Essa prematuridade, acentua os desafios a serem enfrentados no tocante à análise do sistema de ensino na atualidade. Desde os primórdios do que se considerava o ensino superior até o estudo de estudantes provenientes de classes populares, oriundos do interior do estado.

Mais adiante, já em tempos de República, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde:

Em 1931[...]foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961: a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (Oliveira, 2002, p. 27).

Havia ainda uma preocupação com esse novo Estatuto. Priorizar os cursos de educação, parecia escantear os objetivos de se pensar em uma Universidade, para alinhar as práticas de pesquisa. Ainda nesse contexto,

³ Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 19 Ago,2024.

Oliven (2002) aponta que Anísio Teixeira, até então Diretor de Instrução do Distrito Federal, organiza a criação da Universidade do Distrito Federal. Sem conquistar a atenção do poder público e pelo seu viés liberal, de defesa do ensino público e gratuito, a sua empreitada não contou com muito apoio, vindo a funcionar entre os anos de 1935 e 1939 (Oliven, 2002). A universidade teve uma breve existência, sendo extinta por decreto presidencial devido à oposição do governo autoritário, que favoreceu a criação da Universidade do Brasil, integrada à ideologia do Estado Novo.

Nesse eixo, uma série de acontecimentos e de atores, começa a discutir a criação das universidades segundo seu molde de funcionamento. A Igreja católica iniciou um movimento para criar uma universidade subordinada à sua hierarquia. Com o argumento de que era preciso utilizar os valores religiosos no processo educacional, em 1946, foi criada a primeira universidade católica do Brasil, que se tornou um modelo para outras instituições semelhantes. Em 1934, “foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa” (Oliven, 2002, p. 30). Se constrói a estrutura pedagógica da Universidade de São Paulo.

A partir da década de 1940, o Brasil vivenciou uma significativa transformação no cenário educacional, marcada pela expansão da rede de ensino de nível médio e pela crescente aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, especialmente no magistério. Esse contexto propiciou o surgimento de novos cursos nas Faculdades de Filosofia, que passaram a ser frequentados predominantemente por mulheres que buscavam se qualificar para atuar como professoras de nível médio. Contudo, a estrutura dessas faculdades, na maioria das vezes, se caracterizava por serem apenas aglomerados de escolas, onde cada curso era direcionado à formação de professores especializados em áreas como história, matemática e química. Essa dinâmica revela não apenas o esforço em democratizar a educação, mas também destaca as limitações estruturais que dificultavam a formação integral dos educadores, refletindo as tensões entre a demanda por uma educação de qualidade e as realidades institucionais da época (Oliven, 2002).

Durante o período da Nova República, o Brasil assistiu à criação de 22 universidades federais, que consolidaram um sistema de universidades públicas federais em todo o país. O momento foi marcado pela institucionalização do acesso ao ensino superior, situação em que cada unidade federal passou a contar com a sua própria Universidade (Oliveira, 2002).

Essa iniciativa não apenas ampliou as oportunidades de formação acadêmica para diversos segmentos da população, mas também buscou promover a descentralização e democratização do ensino superior, permitindo que regiões menos favorecidas economicamente tivessem acesso a instituições educacionais de qualidade. Na figura acima, é possível perceber o aumento de matrículas entre os anos de 1940 e 1960, reforçando a importância da presença das universidades no contexto.

Figura 1- Evolução das matrículas em estabelecimentos de Ensino Superior Públicos e Privados- Brasil 1940-1960

Quadro 2 - Evolução das Matrículas em Estabelecimentos Públicos e Privados - Brasil 1940-1960

Ano	Total de Matrículas	% de Crescimento	Matrículas em Instituições Privadas	% das matrículas Privadas sobre Total
1940	27.671	--	--	--
1950	48.999	--	--	--
1954	64.645	--	26.905	41,6
1955	72.652	12	30.755	42,3
1956	78.659	8	38.362	48,8
1957	79.505	1	38.051	47,9
1958	84.481	6	37.570	44,5
1959	87.603	4	38.562	44,0
1960	93.202	7	41.287	44,3

Fonte: Sampaio (2002)

As décadas seguintes seriam marcadas pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Sem representar muitos avanços no tocante à mobilização de ferramentas para pesquisa.

Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior (Oliveira, 2002, p.32)

A figura 2, pode nos ajudar a compreender os eventos que se deram após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, até a divulgação da sua segunda versão em 1996.

Diante do exposto, foi possível compreender de forma breve, os desafios enfrentados para a constituição do que hoje se entende por Universidade. Na seção seguinte, nos ateremos à um breve relato da formação de professores no Brasil, a fim de situar o leitor para importância do processo histórico de constituição dessa profissão. Figura 2- Linha do tempo- Organização da Educação Brasileira



Fonte: Elaboração própria.

2.2. A formação de professores no Brasil: uma breve contextualização.

Estudar a constituição do processo histórico de construção da docência

no Brasil, é fundamental para se entender com base nas estruturas e marcos de tempo acima mencionados, qual a importância da formação docente e quais frutos do contexto de constituição da profissão, colhemos hoje. Para Saviani (2008), a necessidade de formar professores surge logo após a independência. O autor classifica da seguinte forma os períodos históricos desse processo (ver Quadro 1).

Durante todo esse percurso histórico que vai da chamada Reforma Pombalina, na presença dos jesuítas, até a vinda da família Real para o Brasil em 1808, não se observa tantos registros de preocupação com a questão da formação de professores (Saviani, 2008). A preocupação com a formação de professores emerge pela primeira vez na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827. Esta legislação estabelece que o ensino nas referidas escolas deve ser implementado segundo o *método mútuo*. a lei determina que os professores necessitam ser treinados nesse método, arcando com os custos de sua formação nas capitais das respectivas províncias. Assim, a norma evidencia a exigência de um preparo didático por parte dos docentes, embora não trate explicitamente da questão pedagógica em si (Saviani, 2005).

Quadro 1: Marcos na história da formação dos professores no Brasil, por períodos (1927 - 2006)

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)	Início com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; finaliza em 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)	Marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal, com anexo à escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939)	Marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)	A Escola Normal é substituída pela Habilitação Específica de Magistério.
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)	Criação dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores, com a implantação de um novo perfil para os Cursos de Pedagogia.

Fonte: Adaptado de Saviani, 2008

Dessa forma, começa-se a pensar num modo de “se formar professores”, assim como o restante do mundo vinha fazendo, nas chamadas Escolas Normais. Esse já era um movimento feito na França, por exemplo. O conceito de Escola Normal, pode ser definido como “uma escola bastante simples, redigida por um diretor, que era também um professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar” (Saviani, 2005, p. 12).

A Escola Nova e sua movimentação fundante, serviu como ponto de partida para uma orientação da educação brasileira em um sentido social. O movimento escola novista visou reformar as concepções de educação que tínhamos até ali do que se tratava o processo educacional e a formação de professores. Essa movimentação, que partiu de atores como Anísio Teixeira, Carneiro Leão e Francisco de Campos, visava um reforço da formação docente nos seus níveis mais básicos. Esse processo de revisão dessa iniciativa de formação de professores, se deu também pela pouca aparência instrucional do preparo dos alunos. Não se saía dos cursos com arcabouço suficiente para estar em sala de aula. Nos arriscaremos a indicar aproximações práticas com o cenário apresentado na subseção de análise dos dados do Censo da Educação Superior de 2022, que indica um possível *déficit* na quantidade de professores, diante do não ingresso nos cursos de formação de professores e no caráter pouco formativo para sala de aula, dos cursos de pedagogia, como veremos mais adiante.

Adicionado como anexo à Escola Nova, surge a Escola- modelo, sob a organização de Caetano de Campos. A nova iniciativa tinha como características a inclusão de disciplinas como “Lições de coisas com observação espontânea”, “Instrução Cívica” e ao que se entende por “Leitura e exercício de análise sobre pequenos trechos lidos”: leitura e interpretação de texto, desenho à mão livre, ginástica, canto oral e trabalhos manuais (Saviani, 2005). Concomitante à essa reorganização, se organiza agora, já no ano de 1893, a chamada reforma do ensino primário. Uma das características, foi a criação dos chamados grupos escolares (Reis, 2019 *apud* Saviani, 2005)

Essa dimensão reformadora, iniciada pelo Estado de São Paulo, começou a ser ampliada para outros estados já na década de 1920. A cidade recebia educadores de vários lugares do país para “passar” pela formação que era até então referência para a atividade docente. Era necessária agora, uma incidência maior na profissionalização dos novos professores. “E a profissionalização, por sua vez, indicava uma nova formação específica. O que se iniciou no século XIX com as tentativas intermitentes de criação de escolas normais para a formação de professores primários” (Saviani, 2005, p. 16). Se determinava assim, as raízes do magistério, a partir de um caráter específico tradicional e profissionalizante da profissão professor.

Na discussão dos processos de profissionalização docente e seu breve resgate histórico, que vai de momentos em que não se reconhece profissão como sendo “importante”, em função de uma suposta maior necessidade de implantação de medidas que visassem o incentivo à pesquisa (Universidades), nos é pertinente, avaliar aqui a construção da profissão docente, levando em consideração, que objetivamos também, através da análise de trajetória dos egressos aqui estudados, entender os sentidos dados à profissionalização. A este fato, soma-se o descrédito dado à escolha pela licenciatura como modalidade de curso pelos estudantes de Ciências Biológicas e Educação Física por alguns atores do seu círculo mais próximo. Como se a escolha de “ser professor” fosse uma escolha, ainda que profissional, fadada ao *fracasso*. Para tal, Weber (2003), pontua que o que se define por profissão, está atrelado ao “processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas” (Weber, 2003, p.1127). O espaço da escolarização básica, ainda que visto como um espaço em que há a necessidade de formação profissional por parte dos trabalhadores em educação, é visto como um campo de extensão do lar, situação em que é depositada uma expectativa de que os professores exerçam em certas situações, o papel de pais e mães, levando a um movimento de “descrédito” da profissão.

Esse cenário se modifica aos poucos pela necessidade de adaptação às demandas impostas pela modernidade ao espaço da educação. O Estado

então se responsabiliza por organizar uma crescente profissionalização dos seus professores (Weber, 2003). A autora, pontua que é fundamental que se visitem os documentos institucionais, onde se encontram as legislações, para que se possa entender melhor como se dão as exigências mínimas para “ser professor” no ensino primário, na legislação de 1961, podendo ter direito de ingresso no magistério primário:

[...] tanto àquele (a) com diploma de regente de ensino primário, obtido em curso normal ginasial, como àquele (a) que concluiu o curso normal colegial. Esta postura indica que o tema da qualidade da educação escolar ainda não havia encontrado espaço nos projetos político-sociais que orientavam o Estado na determinação de necessidades educacionais e meios de atendê-las (Weber, 2003, p.1130).

Uma nova redação da Lei de Diretrizes e Bases da educação, promulgada em 1996, faz o trânsito do termo profissional de ensino:

[...] pela expressão profissionais da educação, a qual, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa, e inclui a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão” (Weber, 2003, p.1132).

Diante do exposto, é importante, atrelado aos objetivos que serão aqui desenhados, é salutar evidenciar a importância da discussão das escolhas pela licenciatura, por parte dos egressos entrevistados. Há uma dimensão da construção da dimensão do pertencimento enquanto docente, aliado às críticas pela escolha profissional. Esse embate simbólico, representa um contexto de luta significativo, pois, além de lidar com as particularidades e desdobramentos de suas trajetórias pessoais e acadêmicas, os egressos aqui estudados, precisaram lidar com as fontes de frustração diante de um mercado de trabalho pouco atrativo e o estigma pela escolha de um curso pouco prestigioso.

Alia-se essa concepção a de que, mesmo em um curso pouco prestigioso, ou que garantisse um conjunto simbólico de representações sociais mais amplas, a possibilidade de cursar o ensino superior de qualidade, de forma gratuita, conferiu aos entrevistados a formulação de suas identidades

docentes, tendo como base o valor dado à educação, às figuras dos seus professores e como veremos mais adiante, através de uma soma de tantos outros fatores que, por vezes, sobrepujam-se à dimensão fragilizada e deslegitimada do que é “escolher ser professor no Brasil.

2.3. A Universidade chega à Terra das Tabocas: a instalação do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV-UFPE) a partir de um relato de experiência.

Para a realização do estudo empírico foi selecionado, como estudo de caso, o Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV) da UFPE, em Pernambuco, onde optamos em estudar os egressos de dois cursos de licenciatura existentes: Ciências Biológicas e Educação Física. A motivação pela escolha dos cursos de licenciatura, deve-se ao fato de que essas graduações são historicamente desvalorizadas e possuem baixo prestígio e reconhecimento social, em contraposição aos cursos mais tradicionais como medicina, direito e as engenharias. Em função disso, as licenciaturas possuem baixa concorrência nos vestibulares e acabam sendo a opção para os estudantes das classes menos abastadas. Essa escolha, entendemos, enquadrar-se na chamada *escolha do possível*, que se traduz como sendo a única possibilidade de realização de um curso superior. Buscar compreender essa motivação, auxilia inclusive a perceber os possíveis impactos da implantação da instituição na cidade. O curso de Ciências Biológicas foi implantado em 2006 e conta com duas entradas de 45 vagas no vestibular. A primeira turma formada é de 2010 e cada turma conta com em média 25 graduados. No curso de educação física, a primeira turma graduada é de 2015 e a média de concluintes por turma é de 25 alunos.⁴

É de fundamental importância, também, explicitar os motivos que explicam a escolha do Centro Acadêmico de Vitória como campo de pesquisa. O Centro Acadêmico de Vitória foi implantado em 2006, por força do Projeto de interiorização de Universidades públicas. A princípio, o CAV, como é

⁴ Disponível em <https://www.ufpe.br/ciencias-biologicas-licenciatura-cav>: . Acesso em 09 jul. 2020.

conhecido, teria como nome Unidade Acadêmica de Vitória, mas por sugestão da equipe de implantação, preferiu-se denominá-lo enquanto centro acadêmico. O CAV possui uma estrutura diferente do ponto de vista organizacional, não existe uma divisão em departamentos como acontece em Recife, mas sim uma divisão entre coordenações de núcleo. A iniciativa para a criação do CAV foi política, como pontua o administrador Júlio César de Moraes Ribeiro, primeiro administrador financeiro da instituição: *“A iniciativa partiu de uma parceria de Lula, com o ministro da Ciência e Tecnologia Eduardo Campos, atendendo a um pedido do prefeito de Vitória à época”*. É importante salientar que essa criação não foi vista no início com bons olhos pela comunidade acadêmica da UFPE, pois existia o pressuposto de que Vitória estava a menos de 50 km do Campus Joaquim Amazonas na capital. A ideia inicial, era a de que o processo de interiorização começasse a partir de Caruaru, pois já existia o Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

O processo de criação foi pensado através do pedido do então governador Eduardo Campos, levando-se em consideração algumas peculiaridades da região. Inicialmente, os cursos ofertados foram as graduações em Nutrição e Enfermagem, para atender as demandas de um hospital em Vitória de Santo Antão, passando a oferecer em seguida os cursos de Educação Física e Biologia. A gestão de implantação, entendeu que seria mais plausível iniciar a graduação no campus de cursos de saúde. Júlio César pontua que o dispêndio para a montagem de laboratórios era mais alto, porém o orçamento existia e em 01 de agosto de 2006, inaugura-se o Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão com um pequeno grupo de servidores públicos.

O gestor relata que a implantação se configurou como um desafio, pois não existia absolutamente nada além de um casarão cedido pela prefeitura, que segundo ele, foi uma grande parceira no processo de implementação. Foi necessário dotar o espaço de toda infraestrutura básica, passando por bibliotecas, laboratórios e salas de aula. *“-Partimos do zero no CAV, não existia nenhuma estrutura para comportar o centro acadêmico”* O gestor finaliza que considera a implantação do CAV naquela região, como um divisor de águas.

Segundo ele, existe uma “Vitória antes do CAV” e uma “Vitória depois do CAV”. Hoje o CAV já possui o curso de Mestrado em Saúde Humana e Meio Ambiente e um novo curso de graduação em Saúde Coletiva, iniciado em 2013.

2.4 Breve diagnóstico do ensino superior no Brasil: os números das licenciaturas no Brasil

O Censo da Educação Superior, documento elaborado pelo INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é um importante instrumento para dimensionar a estrutura do ensino superior no Brasil. Nesta seção, apresentaremos alguns dados do último relatório, datado do ano de 2022, em que é possível encontrar dados das licenciaturas, que buscaremos conectar com a análise aqui proposta. Lançaremos mão também, dos dados trazidos pela última publicação disponível do Mapa do Ensino Superior no Brasil, produzido pelo SEMESP-Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. Foi conveniente aproximar os dados do Censo da Educação Superior de 2015, ano de ingresso de quatro dos cinco entrevistados.

Na figura 3, podemos identificar que a quantidade de cursos de licenciatura, ainda é menor diante da quantidade de cursos de bacharelado e tecnológicos.

Figura 3 - Número dos cursos de graduação por modalidade de ensino-Brasil, 2022

Grau Acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
		Presencial	A distância
Total	44.951	35.765	9.186
Bacharelado	26.865	23.918	2.947
Licenciatura	7.825	5.902	1.923
Tecnológico	10.261	5.945	4.316

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Nota: Não foi considerada Área Básica de Ingresso.

Fonte: Censo da Educação Superior-Brasil, 2022.

Na figura 4, observamos que no ano de ingressos dos entrevistados o número de cursos de licenciatura já estava em queda. Como o quadro é comparativo, é possível notar que este cenário já se preparava para os anos seguintes, desde 2013.

Figura 4 - Evolução do número de cursos de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico – Brasil – 2013-2015

Ano	Grau Acadêmico	Total	Modalidade de ensino	
			Presencial	a Distância
2013	Total	32.049	30.791	1.258
	Bacharelado	17.905	17.665	240
	Licenciatura	7.920	7.328	592
	Tecnológico	6.224	5.798	426
2014	Total	32.878	31.513	1.365
	Bacharelado	18.609	18.319	290
	Licenciatura	7.856	7.261	595
	Tecnológico	6.413	5.933	480
2015	Total	33.501	32.028	1.473
	Bacharelado	19.254	18.938	316
	Licenciatura	7.629	7.004	625
	Tecnológico	6.618	6.086	532

Fonte: Censo da Educação Superior-Brasil 2015

Segundo os dados, a baixa procura pelos cursos de licenciatura está na dianteira das outras modalidades, tendo um número de ingressantes inferior às outras modalidades, assim como a figura anterior demonstrou. Há ainda um número menor de pessoas que ingressam na licenciatura, demonstrando que ainda é a modalidade menos procurada, o que levanta uma discussão sobre quais foram as motivações para essa baixa escolha, alinhando-se à perspectiva de um de nossos objetivos, que é entender a escolha pela modalidade, pelos nossos entrevistados.

Na figura 5, reforça-se o dado de que o número de ingressantes na modalidade em 2022, ainda é menor, diante das outras. “Mantém-se também o

decréscimo no total de licenciaturas. Esta queda pode ser explicada pela diminuição do total de licenciaturas ofertadas na modalidade presencial” (Brasil, 2015).

Figura 5 - Número de ingressantes de graduação por modalidade de ensino, segundo grau acadêmico- BRASIL, 2022

NÚMERO DE INGRESSANTES DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO, SEGUNDO O GRAU ACADÊMICO – BRASIL – 2022			
Grau Acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
		Presencial	A distância
Total	4.756.728	1.656.172	3.100.556
Bacharelado	2.554.237	1.308.460	1.245.777
Licenciatura	789.115	145.987	643.128
Tecnológico	1.384.317	182.143	1.202.174
Não aplicável	29.059	19.582	9.477

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Fonte: Censo da Educação Superior-Brasil 2022

Figura 6 - Número de ingressantes segundo o grau acadêmico, por modalidade de ensino – Brasil – 2013- 2015

Ano	Grau Acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
			Presencial	a Distância
2013	Total	2.742.950	2.227.545	515.405
	Bacharelado	1.738.272	1.584.909	153.363
	Licenciatura	469.237	301.264	167.973
	Tecnológico	521.766	327.697	194.069
	Não aplicável	13.675	13.675	-
2014	Total	3.110.848	2.383.110	727.738
	Bacharelado	1.952.328	1.743.056	209.272
	Licenciatura	568.447	296.575	271.872
	Tecnológico	569.973	323.379	246.594
	Não aplicável	20.100	20.100	-
2015	Total	2.920.222	2.225.663	694.559
	Bacharelado	1.853.223	1.645.377	207.846
	Licenciatura	528.507	276.575	251.932
	Tecnológico	516.965	282.184	234.781
	Não aplicável	21.527	21.527	-

Fonte: Censo da Educação Superior-Brasil 2015

Com relação à participação da licenciatura, os dados de 2022 mantêm a queda na participação na modalidade, como demonstram as figuras 7 e 8, tendo na modalidade presencial, a licenciatura ultrapassada o ensino técnico.

Figura 7 - Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade à distância segundo grau acadêmico- BRASIL-2022

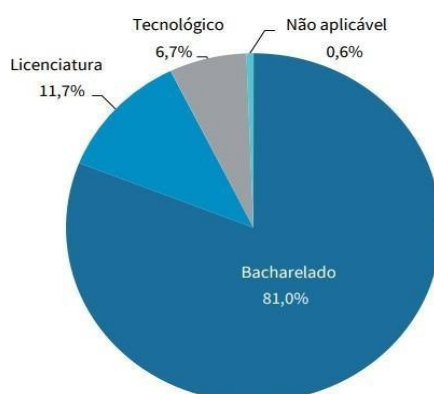


GRÁFICO 7

PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL DAS MATRÍCULAS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, SEGUNDO O GRAU ACADÊMICO - BRASIL - 2022

Fonte: Censo da Educação Superior-Brasil, 2022.

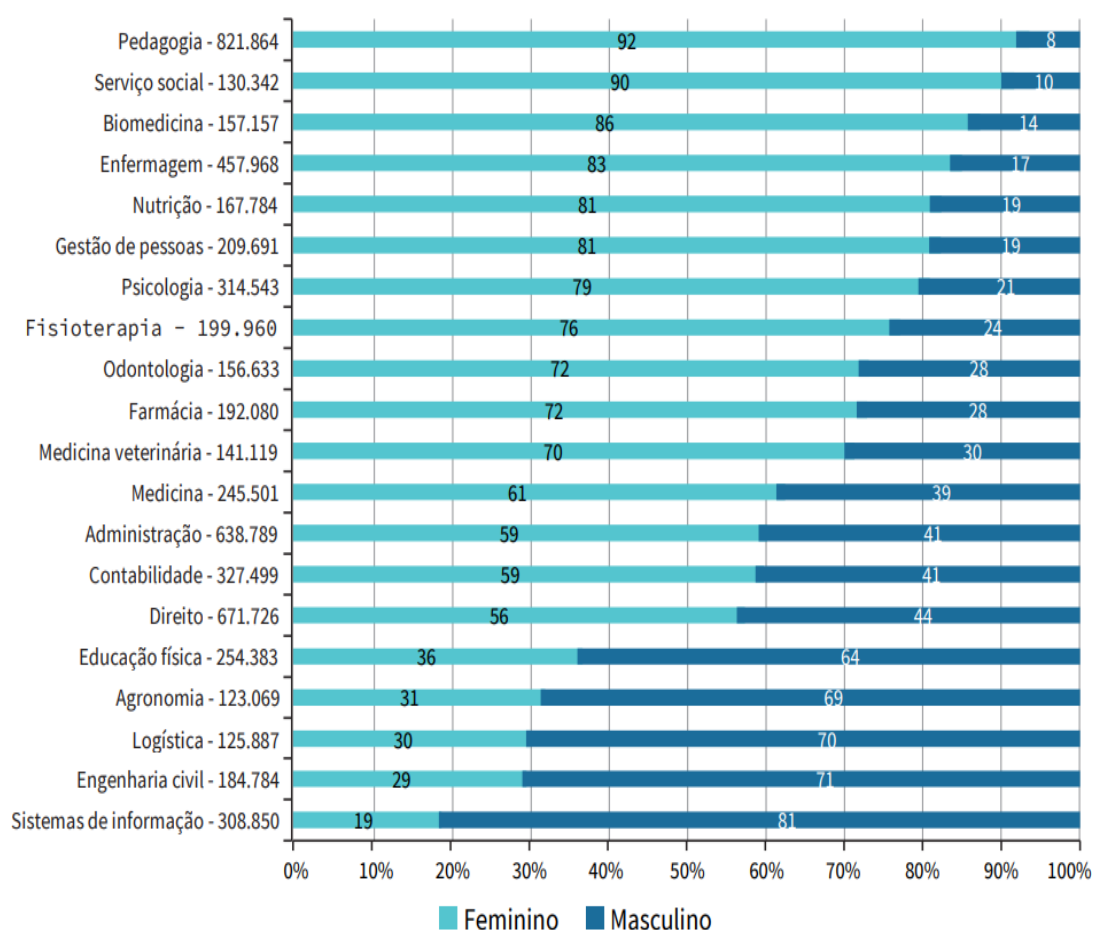
Figura 8 - Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade presencial segundo grau acadêmico- BRASIL-2022



Fonte: Censo da Educação Superior-Brasil 2022

Outra informação importante, e que se alinha com a discussão proposta pelo nosso trabalho, diz respeito à quantidade de matrículas no curso de pedagogia (pensando a formação de professores em amplo sentido, sem necessariamente focar nas especialidades dos diversos cursos de Licenciatura (como, por exemplo, os cursos de Licenciatura em ciências biológicas ou educação física). O Censo da Educação Superior, demonstra no gráfico, representado na figura 9, o que chamou de rótulos dos 20 maiores cursos de graduação, em número de matrículas:

Figura 9 - 20 Maiores cursos em número de matrículas de graduação e os respectivos percentuais de participação segundo o sexo- BRASIL-2022



Fonte: Censo da Educação Superior-Brasil 2022

No recorte de gênero, na pedagogia se observa uma expressiva participação das mulheres (91,9%), tendo a Educação Física sido o curso

como o último no *ranking* dos cinco primeiros cursos de maioria de matrículas de homens. Com relação ao ingresso e conclusão do curso, assim como o número de matrículas, os dados sobre conclusão dos graus dos cursos se mantêm. Ainda, em 2022, o maior número de concluintes provêm dos cursos de bacharelado, seguido pelos cursos de licenciaturas, ficando por último os cursos tecnológicos, na modalidade presencial, como é possível observar na figura 10.

10 – Percentual de concluintes de graduação na modalidade de ensino presencial, segundo grau acadêmico-BRASIL-2022

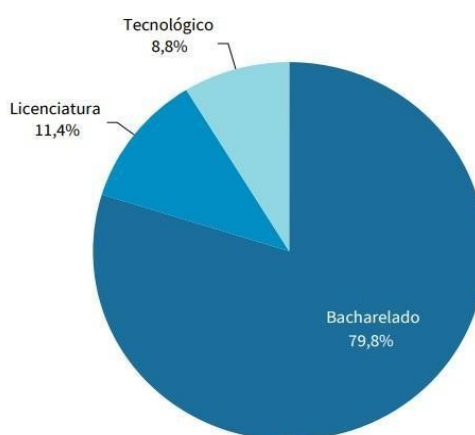


GRÁFICO 13

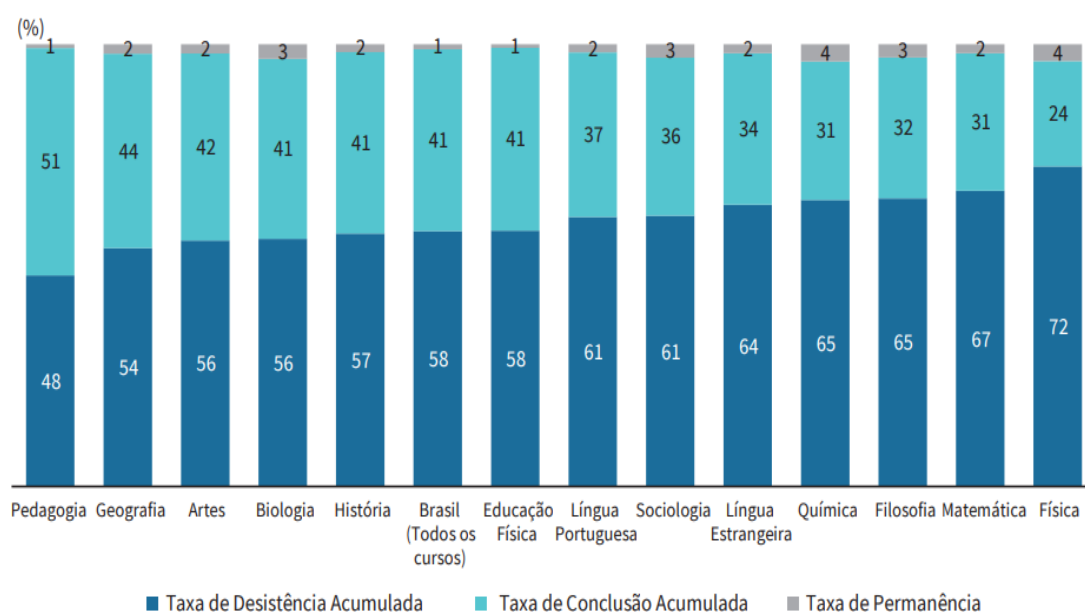
PERCENTUAL DE CONCLUINTE DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE DE ENSINO PRESENCIAL, SEGUNDO O GRAU ACADÊMICO – BRASIL – 2022

Fonte: Censo da Educação Superior-Brasil 2022

Com relação aos índices do que se denomina no Censo da Educação Superior como Taxa de Desistência Acumulada, Taxa de Conclusão Acumulada e Taxa de Permanência, a figura 11 representa esses dados para os cursos de formação de professores na educação básica. Entre os cursos com Taxa de Conclusão Acumulada, encontra-se o de Biologia com um percentual de 41%. Muito embora, nos relatos coletados na nossa pesquisa, se apresenta uma perspectiva micro de que muitos ingressantes desistam do curso de Ciências Biológicas, os dados evidenciam que há um percentual de conclusão interessante. O curso de Educação Física se soma aos que possuem uma Taxa de Desistência Acumulada, como os cursos de

Licenciatura em Matemática, química, filosofia, sociologia e língua estrangeira. Infere-se, diante dos dados acima colocados, que há uma forte incidência na presença do número de matrículas em cursos de formação de professores e a sua conclusão. Mesmo com a aparente desvalorização em função das demandas estruturais do que constitui a docência enquanto profissão.

Figura 11 – Percentual de concluintes de graduação na modalidade de ensino presencial, segundo grau acadêmico -BRASIL-2022



Fonte: Fonte: Censo da Educação Superior-Brasil 2022

Adicionalmente, achamos importante destacar os dados do SEMESP, que demonstram que o estado de Pernambuco tem o curso de biologia, como sendo o sexto mais procurado entre os cursos presenciais na rede pública de ensino superior em 2023.

Mesmo com uma taxa de matrículas significativa e um índice de desistência razoável, diante das demandas de desvalorização docente, a última publicação do SEMESPE, do ano de 2024, mostra que dentre as matrículas dos cursos de graduação no Brasil, os cursos de licenciatura

representando um total de 17,7%⁵. Isso representa, segundo os dados, um quantitativo de 1,67 milhões de pessoas matriculadas nas licenciaturas, sendo que mais de 49% estão matriculadas nos cursos de pedagogia. De acordo com a reportagem, que faz uma análise dos dados obtidos, os estudantes que optam pela escolha das licenciaturas, são os que não conseguiram pontuar suficientemente para adentrar no curso inicialmente pretendido. Segundo a reportagem, são os que têm origem popular. A baixa frequência de procura pelos cursos de formação de professores (Pedagogia e os cursos de Licenciatura em formação específica), traz uma certa preocupação com a formação do docente que ocupará nos próximos anos as salas de aula.

A Figura 12, ao indicar os cursos presenciais mais procurados na rede pública de ensino superior em Pernambuco no ano de 2023, revela que a licenciatura em Pedagogia ocupa posição de destaque, apresentando o maior número de matrículas. Tal dado não pode ser interpretado apenas em termos quantitativos, mas deve ser compreendido à luz das dinâmicas sociais, culturais e territoriais que atravessam a formação docente no estado. No contexto do interior pernambucano, onde o acesso à educação superior historicamente foi limitado, as licenciaturas se consolidam como um dos principais itinerários de entrada e permanência no ensino superior, simbolizando não apenas a oportunidade de profissionalização, mas também a realização de um projeto de vida que ressignifica a trajetória escolar dos indivíduos e de suas famílias.

Ainda que os números indiquem uma discrepância entre ingressantes e concluintes, o que aponta para desafios ligados à permanência e à conclusão do curso, a alta demanda contínua pela Pedagogia evidencia sua presença simbólica e estrutural. Para muitos estudantes do interior, a escolha pela licenciatura não se restringe à docência em si, mas associa-se ao prestígio social atribuído ao diploma, visto como chave para a inserção no mercado de trabalho, para a conquista de estabilidade via concursos públicos e, sobretudo, como expressão de sucesso escolar em comunidades onde a escolarização avançada ainda é rara.

⁵ Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2024/05/08/licenciaturas-tem-que-ser-repensadas-mostra-mapa/>. Acesso em 18 agosto de 2024

A comparação com o curso de Biologia (licenciatura) é reveladora: embora também apresente alto número de matrículas, a quantidade reduzida de concluintes sugere um processo de evasão significativo, o que levanta hipóteses sobre as dificuldades específicas ligadas à formação em áreas das ciências naturais, como maior exigência acadêmica, menor identificação com o campo de atuação e a percepção de fragilidade na inserção profissional. A Pedagogia, por outro lado, ainda que enfrente obstáculos semelhantes, mantém-se como o curso mais procurado, o que atesta sua legitimidade social e sua centralidade para a rede pública de ensino superior.

Do ponto de vista sociológico, esse dado é crucial para compreender as percepções acerca da aquisição do diploma. No interior pernambucano, o diploma de licenciatura representa uma dupla conquista, cuja presença pudemos verificar nas entrevistas que realizamos: de um lado, marca a vitória pessoal e familiar contra as barreiras históricas de exclusão do ensino superior; de outro, legitima o papel social do egresso como intelectual orgânico de sua comunidade, alguém que, ao se tornar professor, não apenas ascende socialmente, mas devolve à coletividade o investimento simbólico e afetivo na escolarização.

Figura 12 - Cursos presenciais mais procurados na Rede Pública de ensino superior em Pernambuco, 2023.

Rede Pública	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
	Direito	6.114	1.225	728
	Administração	4.680	1.197	560
	Pedagogia	4.150	1.053	708
	Medicina	3.083	507	350
	Engenharia civil	2.830	579	290
	Biologia formação de professor	2.619	615	295
	Matemática formação de professor	2.294	580	328
	Enfermagem	2.155	523	242
	Engenharia elétrica	2.099	377	120
	Agronomia	1.998	431	188

Fonte: Mapa do ensino superior- SEMESPE, 2023, p. 143.

Assim, a escolha pela licenciatura, deve ser analisada não apenas como reflexo da demanda por professores, mas também como um indicador do valor social atribuído ao diploma e da maneira como os sujeitos, especialmente egressos do interior, percebem o sucesso escolar. Para esses indivíduos, concluir a licenciatura, significa inscrever-se em uma rede de reconhecimento social que ultrapassa a empregabilidade imediata: trata-se de alcançar visibilidade, prestígio e a possibilidade de reescrever trajetórias familiares marcadas por ciclos de trabalho informal e escolarização interrompida.

Portanto, reforça-se a escolha pela análise da trajetória de vida dos egressos mais que uma escolha pragmática; ela expressa um fenômeno sociológico que articula educação, mobilidade social, identidade comunitária e sentidos do diploma. É nessa confluência que se deve compreender a importância de investigar as trajetórias de egressos licenciados, pois nelas se manifestam as percepções mais vivas do que significa “ter sucesso escolar” no interior pernambucano: não apenas concluir um curso, mas converter o diploma em um marcador de distinção, reconhecimento e pertencimento.

A reportagem traz outro dado interessante a respeito da demanda curricular na formação de professores, atentando para uma dimensão pouco prática na grade dos cursos, o que impactaria diretamente na qualidade do profissional que ocupará as salas de aula. Os dados mostram também que essa incidência em cursos de pedagogia, nos últimos anos, pode representar um *déficit* no número de profissionais das áreas de química, biologia e física. Com a aparente não atratividade do mercado, esses cursos têm tido como perfil alunos ingressantes na faixa dos 30 anos de idade, e que já ingressaram no mercado de trabalho.

A aparente desvalorização de cursos considerados “clássicos”, como o magistério, o perfil de pessoas ingressantes e a busca pela modalidade de Educação à distância, mostra certa preocupação com o perfil da atratividade docente, nos instigando, através da nossa pesquisa, entender ainda melhor o delineamento das escolhas pelos cursos de licenciatura no campo selecionado. Percebidos através das trajetórias que serão aqui estudadas, os determinantes pela escolha dos cursos de Ciências Biológicas e Educação Física, podem nos ajudar a entender as fontes de incentivo para a escolha do

curso, os pontos de frustração durante a realização deste, o acesso ao mercado de trabalho e as projeções profissionais dos cinco egressos de dois cursos de licenciatura. Além disso, através da metodologia da sociologia à escala individual, será proveitoso entender através do quadro de disposições desses egressos, de forma mais marcada, o que os incentivou a optar pela formação em educação, delineando suas origens, perpassando pela família, escola e em que medida esses caminhos influenciaram o processo de formação das suas identidades docentes.

3. DESVENDANDO AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A escolha por utilizar a sociologia disposicionalista de Bernard Lahire, se ateve à pretensão de realizar a análise de trajetórias dos egressos dos cursos de licenciatura, de um *campus* implantado durante o processo de interiorização das IFES públicas. É importante justificar as escolhas pelo método através dos seguintes pontos: a totalidade dos nossos entrevistados é de origem popular e possui em suas trajetórias de vida, uma série de acontecimentos que os colocaria dentro de um padrão desviante do que se considera esperado dentro da trajetória de um jovem médio: a maioria almejava cursar o ensino superior, muito embora o padrão esperado diante das condições impostas (classe, renda, local de origem, nível de escolarização dos pais) fosse de que o acesso ao ensino superior não acontecesse. Durante a realização das entrevistas, quatro dos cinco entrevistados já cursavam mestrado com vistas a cursarem o doutorado, três residiam distante do seu local de origem e a totalidade era proveniente de classes populares. Todas as intersecções apresentadas, justificam mais fortemente a utilização dos arcabouços teóricos de dois autores que estão na centralidade do fatídico debate agência x estrutura nas ciências sociais.

As escolhas teórico-metodológicas feitas durante a execução da presente pesquisa, tendem a ser desafiadoras, dada a utilização de dois autores que se chocam em suas perspectivas teóricas ao mesmo tempo em que suscitam interessantes reflexões acerca da forma como deve se capturar o contexto em que os indivíduos estão inseridos na estrutura. Para tal, agregamos a esta discussão as abordagens teórico-metodológicas de Bernard Lahire e Pierre Bourdieu e seus esforços para a construção de uma *Sociologia das práticas sociais*.

Lahire (2005) questiona o espaço e a forma de apreensão dos objetos que consideramos sociais. Aponta para o fato de que toda instância que se propõe a ser coletiva, é tomada como objeto pelas ciências sociais, enquanto as instâncias individuais respondem à profissionais como psicólogos, médicos e psicanalistas, por exemplo. Para o autor, o objeto não está à disposição do

pesquisador ou pesquisadora, mas “o ponto de vista que cria o objeto e não o objeto que fica tranquilamente à espera, no real, do ponto de vista científico que venha revelá-lo” (Lahire, 2005, p.11).

Se por um lado, Bourdieu aponta para a necessidade de atentarmos para uma “sociologia da prática”, conectando “disposições socialmente adquiridas do *habitus*, de um lado, e estruturas “objetivas” ou “campos” de relações entre agentes diferencialmente posicionados, de outro” (Alves, 2016, p.296), Lahire reforça a importância de se observar quais os processos socializadores que os indivíduos vivenciam, de modo a entender que essas *habilidades* são antes incorporadas e não inatas. Ao que corresponde de forma oposta ao conceito de *habitus* bourdieusiano, como conjunto de disposições para a prática. As contribuições teóricas dos dois autores contribuem para a formação do que se entende por sociologia disposicional.

Ponto importante a ser destacado, e que estabelece uma conexão direta com nosso locus de pesquisa, é o fato de que para Lahire (2004) haveria uma espécie de versão *dobrada* da realidade sob a qual se analisariam os indivíduos. Estes por sua vez, não seriam redutíveis a categorias como a religião, classe social ou seu sexo. Antes, sem desprezar essas categorias, eles seriam definidos “pelos conjuntos de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades passados ou presentes” (Lahire, 2004, p.11). Os elementos da cultura a que esses indivíduos foram “socializados” nem sempre estão em estado harmonioso, pontua o autor. Segundo ele, há uma tendência em se observar que o mundo social é visto a partir de uma divisão científico institucional, em outras palavras, as categorias seriam estudadas de forma separada, enfatizando a religião, ou a classe, ou a escolha profissional por exemplo.

Atentando para o nosso enfoque de pesquisa, muito embora tenhamos objetivado estudar as categorias família e escola no processo que culminou na opção pela licenciatura, entendemos nossos entrevistados como sendo atravessados por diversos processos: são filhos, estudantes, profissionais, de classes economicamente menos abastadas, de cidades do interior e de outros estados de origem e são agora também professores. Durante o percurso acadêmico, precisaram se dedicar a outras atividades laborais que não

correspondiam ao que esperavam, pelo fato de agora possuírem um diploma em mãos. São ao mesmo tempo, provenientes de núcleos familiares diversos, têm vivências específicas que os diferenciam uns dos outros, mas se conectam no cenário do processo de interiorização.

Lahire (2004) compara essas estratégias ao movimento de dobrar e desdobrar a realidade a ser observada. “Após ter desdobrado o social, por vezes pode ser útil desdobrá-la de novo. Essa versão dobrada do mundo social não substitui a versão desdobrada, mas a longo prazo permite torná-la mais complexa” (Lahire, 2004, p.12). Isso se confirma, quando o autor aponta que não há nada “mais social do que os problemas ditos pessoais”. Lahire (2004) enfatiza que sentimentos como culpa, mal-estar, frustração são compartilhados por todos nós, pois são produto da nossa interação com o meio social. “São produtos do que somos com o que o meio exige de nós”, do nosso contato com as diversas esferas de socialização, com a concretização de relações de forma positiva ou negativa (a relação conflituosa entre os pais e os indivíduos aqui estudados, como destacamos mais adiante).

A adoção da metodologia de análise das trajetórias de vida justifica-se, neste trabalho, por se constituir como um exercício de pesquisa social aplicada que possibilita reconstruir os processos narrativos e compreender, de forma mais aprofundada, a articulação entre experiência individual e condicionantes sociais (Marinho, 2017). Ao tomar os egressos licenciados como sujeitos de análise, a pesquisa reconhece-os como agentes ativos na elaboração de suas próprias narrativas, conferindo-lhes centralidade na compreensão de como se constituem os percursos formativos e profissionais. A análise das trajetórias de vida, nesse sentido, não apenas permite acessar dimensões subjetivas das escolhas individuais, mas também ilumina o papel estruturante das instituições família e escola na conformação dessas escolhas, sobretudo no que se refere à decisão pela licenciatura em contextos marcados pela possibilidade, ainda recente, de ingresso no ensino superior público e gratuito.

A abordagem metodológica proposta por Bernard Lahire, na esfera da sociologia individual, fundamenta-se na concepção de que o aspecto social ganha maior força quando examinado em nível individual: investigar o contexto social personalizado, ou seja, o aspecto social refletido em um corpo individual

que atravessa distintas instituições, grupos, campos de forças, lutas ou cenários, equivale a examinar a realidade social em sua forma incorporada e internalizada (Lahire, 2005, p.14).

Como já destacamos anteriormente, o contexto pandêmico no momento da pesquisa de campo dificultou o acesso aos indivíduos para a realização das entrevistas. Como citado inicialmente, as cinco entrevistas foram realizadas remotamente, após esforços para encontrar os sujeitos de pesquisa em uma comunidade da rede social Facebook. Após a publicação, explicando a motivação da pesquisa, as pessoas dos perfis publicados foram entrando em contato de forma voluntária e indicando colegas das turmas do mesmo ano de conclusão. Ao final, pude concluir as entrevistas estruturadas de quatro egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e um egresso do curso de Educação Física. Ciente da possibilidade de que o material de análise fosse escasso, entendemos que a sociologia disposicionalista, correspondia e reforçava os objetivos da pesquisa: compreender as trajetórias individuais das pessoas egressas, a partir da concepção oposta ao *habitus*, ou seja, a partir de uma carga de experiências anteriormente vividas pelos indivíduos, que não poderiam ser reduzidas à uma dimensão inata ou incorporada. A narrativa foi e é construída pelas experiências de vida.

A reflexão sobre a quantidade de entrevistas realizadas, apresentou-se como ponto de flexão para o questionamento que Lahire (2005), faz: “Existem objetos mais sociais que outros?” (Lahire, 2005, p. 11). Quais seriam as implicações de se atentar para o estudo das trajetórias, das emoções, dos eventos pessoais e, portanto, tão específicos, que, ao serem apontados no procedimento de coleta de dados, poderiam tecer uma teia de tantos outros acontecimentos, culminando para o aparecimento de categorias importantes para o processo de análise de dados?

A este desafio que se ocupa na remota discussão agência x estrutura, adicionamos o fato de que as entrevistas foram realizadas no formato remoto em função da pandemia da COVID-19. Houve o desafio em capturar remotamente, através das trajetórias contadas, emoções como frustração, satisfação e tristeza, produzidas dentro das matrizes que submetem os indivíduos a esse conjunto esperado de disposições. Ainda nesse movimento,

buscamos identificar as categorias elencadas por nós e já indicadas aqui: ao passo que as trajetórias foram sendo construídas, as categorias foram se destacando no movimento de buscá-las em meio aos eventos narrados pelos entrevistados.

Dentro dessa dimensão, é importante justificar as categorias destacadas nas entrevistas e que trataremos de forma mais aprofundada no capítulo seguinte. Inicialmente, nosso roteiro de entrevista (ver Apêndice A) vinculava suas perguntas diretamente ao percurso profissional e ao mercado de trabalho. No entanto, durante a coleta de dados, colocaram-se em evidência as categorias família (pais, irmãos e irmãs, avós) escola (professores) e a construção da docência.

A família enquanto categoria inicial, espaço de socialização primária, muito embora nem sempre possua um núcleo concreto e “macrossociológico”, teve sua importância na nossa análise. Lahire (2011) pontua que as famílias enquanto “este organismo coerente, homogêneo e harmonioso como nas visões encantadas” (Lahire, 2011, p. 11), são possuidoras de diferenças, desenvolvendo que denominou de “tensões múltiplas” entre seus integrantes. Esse foi um ponto fundamental observado por nós em uma das entrevistas, em que esse núcleo familiar, observado dessa vez pelo olhar que se propôs a ser microssociológico, foi também detentor de diversas violências. Essa flexão fez com que um dos nossos entrevistados entendesse que a criança que ele havia sido, não poderia ser “o produto de uma espécie de “banho socializador” contínuo, indiferenciado, fluido e harmonioso” (Lahire, 2011, p.11). Em outras palavras, as experiências socializadoras vistas como negativas, influenciaram a noção de *vencer na vida*, de um dos nossos entrevistados, a partir do momento em que *vencer na vida* significou a saída da casa dos pais, o *sucesso* foi ter conseguido concluir o ensino superior e o *fracasso* significaria ter que fazer o caminho de volta para casa. A escolha pela análise das categorias família, escola e docência, se deu também por partirmos dos direcionamentos dos dois autores para tratar dessas duas instituições, reforçando a importância dos professores enquanto figuras de referência, dentro do processo de socialização e do núcleo familiar, como tendo figuras de incentivo para a concretização do ensino superior ou o descrédito diante dessa escolha feita pelos entrevistados.

Para partirmos da mesma lógica utilizada no roteiro de entrevista, quando iniciamos pela caracterização socioeconômica dos egressos, é pertinente começar pela família. Desse modo entende-se que essa instituição:

[...] envolve não apenas a procriação, mas a reprodução da existência biológica de seus integrantes, a socialização dos imaturos, os cuidados com eles, a sua ressocialização contínua e a dos demais familiares, uma vez que a vida familiar é um processo de incorporação constante de alterações provenientes da esfera pública, tanto da área econômica quanto da política (Romanelli, 2016, p.79).

Durante a realização das entrevistas, na totalidade dos casos, percebemos as diferentes formas de incentivo para que os estudantes pudessem acessar o ensino superior. Adicionalmente, percebe-se que há entre as mulheres da família, percebidas na figura materna, uma dimensão de apoio mais incidente do que os pais. Em algumas situações, a figura representou o descrédito com a aprovação, o julgamento pela escolha da profissão professor e em uma situação específica, a violência abandonou a dimensão simbólica para se tornar física. A família enquanto campo de disputa, perpassa a divergência de interesses de cada um dos seus membros, ao passo que pudemos observar isso no momento do anúncio da aprovação no vestibular para um curso de licenciatura. A escolha feita, parecia ir de encontro ao projeto idealizado (no caso da nossa análise em específico) pela figura paterna.

Esses confrontos se expressam no controle parental sobre atividades da prole e na contenção de consumo individualizado que é colocado em segundo plano para atender a projetos coletivos da família, como aquisição de bens que suprem necessidades de todos (Romanelli, 2016, p. 82).

Pierre Bourdieu caracteriza o processo de reprodução de desigualdades que o sistema escolar impõe às classes economicamente menos abastadas. A começar pela escola, entende-se que o sistema de ensino, não parte da fatídica ideia de que os estudantes advêm das suas famílias com a mesma carga cultural, composta das diferentes modalidades de capital que a fariam alcançar o *sucesso* na estrutura escolar. Entendo aqui que há intencionalidade nesse processo de exclusão. Há o movimento de depositar certa “esperança” na

possibilidade do acesso ao ensino superior, como se assim suprissem as necessidades das classes populares de buscar o certificado de competência cultural, o diploma.

Um dos efeitos mais paradoxais desse processo (que foi até definido como democratização) foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola “libertadora”, por parte dos marginalizados. De fato, depois de um período de ilusão e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele e que não era suficiente ter acesso nele, para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época, do ensino elitista (Bourdieu, 2001. p. 482).

Na análise da categoria docência, é interessante apontar que ela provém do contexto escolar, levando em consideração que a escolha pela modalidade das licenciaturas pelos egressos entrevistados e mais especificamente dos cursos de ciências biológicas e educação física, teve como um dos motivos a influência dos seus professores ao longo das suas trajetórias escolares. A docência a que se ateu aqui, diz respeito à construção da identidade docente (podendo esta ter sido efetivada ou não) de cada um dos entrevistados. Para tal, é fundamental perceber a presença e a influência dos educadores, diante do processo de construção do “ser professor”. Para isso, nos é pertinente visitar a concepção que Lahire (1997) tem de como os professores costumam observar os seus alunos, sem reduzir a sua visão ao que denominou de “categorias sociopolíticas”.

Os professores (sobretudo aqueles que estão menos habituados a manipular categorias sociopolíticas) resistem na maior parte das vezes às explicações sociológicas em termos de categorias sociais, de grupos ou de classes, de causas sociais ou determinantes sociais (Lahire, 1997, p. 12).

Segundo o autor, os professores agiriam dessa forma, por não encontrar regularidades entre os casos com que se deparam em sala de aula. Não haveria uma regra que determinasse fracasso e sucesso, mesmo que a origem popular de uma criança, a colocasse diante de uma trajetória fadada ao desempenho insatisfatório nas etapas que o sistema escolar exige. O mesmo sistema que entrega o diploma e certifica que os alunos “terminaram os estudos”, vendendo uma espécie de ilusão de *sucesso*, é formado por

profissionais que podem, em alguns casos, tratar os alunos de forma individual, lidando com casos “excepcionais”. Padrões desviantes, dentro do que se considera o caminho de crianças de classes populares.

Percebe-se, dessa maneira, a importância de se escolher trabalhar dentro do processo de análise, as categorias acima elencadas, por representarem uma base importante para o processo que se dá do início da escolarização até a entrada no ensino superior, ampliando-se por vezes para as novas escolhas profissionais que podem se dar ao longo das suas vidas. Os sujeitos aqui analisados, orientaram as suas escolhas acadêmicas e profissionais com base nas suas vivências anteriores, apoiadas por atores como pais, mães, irmãos, professores e o círculo de amigos. Esses atores protagonizaram situações que implicaram na escolha por cursar o ensino superior em determinado momento da vida de cada um dos entrevistados e por isso, será possível observar na análise das entrevistas que em algumas trajetórias haverá “graus” de presença maiores ou menores de cada um desses atores.

3.1. A sociologia de Bernard Lahire e Pierre Bourdieu: contribuições ao estudo das trajetórias acadêmicas de egressos dos cursos de licenciatura do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão.

Analisar a trajetória de cinco egressos dos cursos de licenciatura do Centro Acadêmico de Vitória, um dos *campi* implantados durante o processo de interiorização das universidades públicas, utilizando a metodologia de análise de trajetórias, com o aporte teórico de Bernard Lahire e Pierre Bourdieu, e remotamente, se configurou uma experiência a que comparo com o Wright Mills (2009) denominou de “Artesanato intelectual”. A pandemia colocou a minha pesquisa em um âmbito muito particular de desalinhos, diante das situações vivenciadas durante o processo de coleta e escrita desse trabalho. No entanto, pude experimentar um processo acolhedor que se deu entre mim e os entrevistados. Diante da dificuldade de acessá-los, meu trabalho recebeu em troca a receptividade dos cinco sujeitos, pacientes com a conexão lenta da

internet em algumas situações e seguros, diante da possibilidade de “desdobrar” as suas histórias de vida para a construção do conhecimento científico. Longe de reforçar certos academicismos, Mills(2009), se vale da perspectiva de que é possível realizar o processo de pesquisa com uma linguagem clara e concisa, e que ao mesmo tempo reflita o ofício do pesquisador:

É melhor começar, acredito, lembrando a você, o estudioso iniciante, que os mais admiráveis pensadores da comunidade acadêmica em que conseguiu ingressar, não separam seu trabalho de suas vidas. Parecem levá-los ambos a sério demais para admitir tal dissociação (Mills, 2009, p. 21)

Dito isto, procurei fazer com que a escrita desse trabalho possuisse muito desse movimento que Mills (2009) propõe: através de uma linguagem que se esforça para ser acessível a qualquer pessoa, seja da comunidade acadêmica ou de qualquer contexto social que se preze. Atento para a idealização de um cenário em que meus avós (*in memoriam*), provenientes da cidade de Macaparana e São Vicente Férrer no interior do estado, com pouco acesso à escolarização, meu bisavô (*in memoriam*), cujo pai era capitão do mato, que me relatou situações em que seu avô era um escravizado arisco, que falava crioulo, pudessem ler esse trabalho, mesmo que não pudessem entender o que eu fazia, mas que encontrassem nas histórias aqui narradas, as suas próprias histórias.

Em alguns momentos das entrevistas, os egressos apontaram situações das suas vidas, que sinalizaram não ter dito para alguém ou que não mencionavam a bastante tempo. Foi neste movimento que pude perceber a pertinência do conceito de *disposições*. Lahire (2005), infere que para que se lance mão da sociologia à escala individual em uma análise, é necessário primeiro que se atente para destrincharmos o que este significa. Enquanto aponta que Bourdieu (1979) menciona “disposições socialmente construídas”, através das “máquinas” socializadoras, o autor questiona se “são as disposições gerais adquiridas familiarmente? Ou são elas o produto específico da socialização?” (Lahire, 2005, p.15). Com isto, as “coisas não ditas a alguém a bastante tempo, ou nunca ditas antes a alguém”, se configuraram como elementos de análise muito importantes. Essas *disposições* estavam no íntimo

das trajetórias e puderam ser conhecidas através da metodologia que optamos por lançar para mão neste trabalho.

Observar as disposições dos estudantes de origem popular aqui estudados, nos remete à inflexão do conceito bourdieusiano de *habitus*, como “conjunto de disposições para a prática”, junto ao modo de percepção de como se constroem essas disposições, na ótica de Lahire. Para o autor, é um desafio compreender o processo de formação dessas disposições sem que façamos o exercício de “voltar” à sua origem, que completa como sendo as condições para que essas disposições se desenvolveram (Lahire, 2005).

As disposições, podem ser vistas aqui, no nosso caso mais especificamente, como sendo incorporadas no ambiente escolar e na família. É interessante pontuar que ao que Lahire (2005) indica como uma “sociologia dos modos de socialização”, se encaixa nos nossos objetivos de análise, já que buscamos entender que fator(es) influenciam o processo de escolha por cursar o ensino superior em um curso de licenciatura. A premissa conseguiria trazer uma auto-resposta: “Escolheram cursar licenciatura por ser mais fácil de ‘passar’, ou por ser a trajetória provável”. Existiria nesse conjunto de disposições, algo que pudesse acionar a escolha por um curso considerado de mais prestígio, por exemplo? Ao que segue o questionamento feito, Lahire (2005) pergunta também, se haveria a possibilidade desse conjunto de disposições ser “apagado”. Se haveria a possibilidade de que elas não passem por um processo de atualização, como se fôssemos constituídos de uma vertente de corpo-máquina, em que ao passo que não se atualizam as disposições-programa, somos desligados daquele contexto.

Mas que disposições são essas? E se for possível pausá-las ou apagá-las, é possível reativá-las? Dentro da análise de uma das trajetórias, houve um acontecimento que se destaca para que possamos entender esse padrão de disposições. Um dos entrevistados ao escolher a graduação, sinalizava o medo de ficar à mercê do desemprego. Como a lógica é a de que o mercado de trabalho remunera “mais rápido” do que os estudos, logo ele estava “balanceado” entre trabalhar e estudar, sem saber qual ferramenta lançar mão, para garantir o certificado de “vencer na vida”. Acontece que mesmo após a sua escolha e consequente conclusão do curso de graduação, ele precisou

retornar ao mundo do trabalho, que não era a sala de aula, mas sim um trabalho braçal, em que seu diploma parecia significar apenas um exagero estético. “Ninguém precisa de diploma para descarregar caminhão”.

O uso da metodologia de análise de trajetórias, tem se configurado como uma importante ferramenta nas pesquisas sobre educação e com egressos, porém, existe um certo desafio metodológico, ao decidirmos utilizar a sociologia à escala individual de Bernard Lahire e a teoria bourdieusiana do *habitus*, pois: “Embora qualquer teoria sobre grupos sociais sempre pressuponha a existência de pessoas de carne e osso, a individualidade dessas pessoas pode ser considerada um objeto bastante contemporâneo para o tratamento sociológico” (Massi; Junior, 2015, p. 561).

Se por um lado, para a sociologia estão as análises dos grandes grupos, a escala individual, seria supostamente um plano de estudo de outras áreas que não a nossa. Dessa forma, a partir do momento que são colocadas relações de classe, conjuntos de artefatos simbólicos que incluem determinado indivíduo em um grupo social, a conexão de todos esses elementos com a trajetória escolar de um grupo social com o seu meio familiar, estamos de certo modo nos atendo aos planos macrosociológicos em detrimento do micro. “Por essa razão, falar em relações de classe significa fazer uma abstração incrível com relação aos bilhões de formas de viver e aprender que poderíamos encontrar se estivéssemos observando atentamente cada indivíduo” (Massi; Júnior, 2015, p. 562).

Outro ponto fundamental de discussão da metodologia da nossa pesquisa, diz respeito ao valor dado ao diploma, onde se buscou através da recuperação das narrativas e das trajetórias de vida, aferir os impactos individuais da conclusão do ensino superior, mapeando as escolhas pelas licenciaturas e as estratégias de profissionalização, se existentes.

De forma semelhante, Lopes e Silva (2020) trazem em sua pesquisa, a percepção do diploma a partir da perspectiva de 25 egressos licenciados do curso de pedagogia à distância. A modalidade surge então como uma alternativa aos que desejam ingressar no ensino superior, mas, não possuem condições concretas de tempo para dedicar-se a tal. A pesquisa mostra que

diploma é encarado como sendo um artefato muito importante na vida do egresso, que o almeja como sendo um sonho da infância, mostrando claramente a importância da família nesse processo.

Possuir um diploma escolar de nível mais elevado é recurso útil para encontrar um emprego melhor, mas que isso não elimina as desigualdades oriundas da origem social” (La Mendola, 2005, p. 66). Dessa forma, justifica-se mais uma vez a importância do uso da sociologia disposicionalista de Lahire, por este ser o autor que: estuda o indivíduo como uma construção singular do social, por meio de diferentes contextos de socialização, incorporando distintas formas de agir, crer e sentir que são os produtos de suas experiências socializadoras múltiplas. Nesse sentido, os atores são multisocializados e multideterminados (Silva, 2019, p. 34).

Em estudo que analisa a “não-atratividade docente” em egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir das trajetórias profissionais desses egressos, Ventura (2015) busca entender “em que medida os licenciados podem ou não deixar de ser professores, buscando oferecer elementos que auxiliem na compreensão dessa dinâmica” (Ventura, 2015, p. 2), em tese, que fatores motivam ou desmotivam os alunos a empreender a carreira docente. Esse é um dos pontos-chaves que guia a nossa pesquisa: mapear os impactos da conclusão do curso superior no desenvolvimento profissional e pessoal desses egressos: quais as motivações que levaram esses sujeitos a optarem pela docência? Entendemos aqui que os objetivos a que este trabalho se pretendeu, permite a interlocução do sujeito de pesquisa, visitado no âmbito do microcosmo da análise de sua trajetória de vida. Além disso, junto ao processo de entendermos os significados e os sentidos atribuídos ao diploma, trataremos do processo de interiorização das universidades públicas, ressaltando dessa maneira, mais um diferencial para o campo em que se constrói o nosso sujeito de análise

Um dos desafios de se utilizar a sociologia à escala individual enquanto metodologia, é fazer essa transição da entrevista do sujeito: da condição de história de vida, para retrato de vida. A ideia foi que se pudesse deduzir algumas categorias apontadas pelo indivíduo (disposições) em função do que

ele trouxe na sua narrativa, que contempla a sua trajetória acadêmica e profissional. Dessa maneira, expõe-se aqui outro ponto que indica mais um aspecto de originalidade da pesquisa: os sentidos da aquisição do diploma podem ser modificados ao longo da trajetória acadêmica e mesmo após a conclusão desta. Se por um lado existe a dimensão de aquisição do diploma como sendo um fim último para a representação simbólica do que se denomina de um certificado de competência cultural, por outro lado, podemos analisar a desilusão, a falta de importância e de significado atribuído ao mesmo pelo egresso.

Com base nessa discussão de que existirão sentidos e significados diferentes para o diploma, após a conclusão do ensino superior, partindo do pressuposto da existência de sentimentos frente à possibilidade de acesso x conclusão do ensino superior, a sociologia de Lahire fornece seu **esforço** de se atentar para os acontecimentos presentes, a partir dos elementos do passado. É como se através da sociologia à escala individual, se pudessem analisar as trajetórias de cada um dos egressos, com base no seu “estojo” de disposições. Cada depósito de vivências e suas respectivas categorias, poderiam ser acionadas em determinadas situações: em que momento e com base em que ferramentas de disposições, decidiu-se “ser professor”? Com base em que determinantes as escolhas foram feitas ou impelidas a não serem feitas?

Neste cenário é pertinente incluir as vivências de alguns dos entrevistados que dizem respeito ao significado de acreditar que o ensino superior não deveria ser um espaço ocupado por eles, diante da sua trajetória escolar e familiar: o pouco contato com os livros, o acesso ao ensino de pouca qualidade, o trabalho na agricultura, o manejo com os animais, ou o trabalho no comércio acabava por constituir um conjunto de crenças que atendia às expectativas de que possivelmente o ensino superior significava “coisa demais”, para alguém que estava na iminência de reproduzir as trajetórias dos pais. Os retratos sociológicos seriam então uma forma de capturar essas variações individuais, que possuem uma relação de proximidade com as instituições como a família e a escola, aliado ao relacionamento entre os atores que compõem essa malha da socialização. Massi e Júnior (2015) apontam que é exatamente nessa ausência de concepções mais atentas ao indivíduo, que

Bourdieu abre espaço para que Lahire comece a pensar na crítica ao conteúdo da sua teoria. Enquanto Lahire (2007) parte do indivíduo para entender seus sistemas de disposições, Bourdieu (2007) parte de histórias individuais para explicar contextos sociais mais amplos. “Mais precisamente, Lahire nos ajuda a perceber, por meio de sua abordagem biográfica, como a individualidade é uma propriedade que emerge da vida social e, por isso, não precisa (nem deve) ser definida em oposição a ela” (Massi; Júnior, 2015, p. 23)

No nosso campo de pesquisa, percebemos um emaranhado de características que dão complexidade à realidade em que vivem os sujeitos. Temos como cenário o processo de interiorização das universidades públicas, que denota um movimento tardio de implantação desses *campi* nas cidades mais afastadas da capital, assim como escancara o quão são recém-nascidas as políticas de expansão do ensino superior no Brasil. Ao cenário de interiorização, percebemos os nossos sujeitos advindos de áreas rurais, pertencentes a classes sociais economicamente menos abastadas, partindo de contextos familiares permeados de narrativas violentas e de abandono, ou de descrédito quanto ao futuro escolhido pelos entrevistados, ao optarem por “fazer faculdade”.

A esse emaranhado de relações, adiciona-se o baixo acesso ao capital cultural legitimado como sendo importante para a formação de um indivíduo com vistas a ingressar no ensino superior. Nesse recorte, percebe-se a figura dos professores como sendo um ponto de suporte ou de construção de referências profissionais e de “futuro”. À esse “palco”, em que as trajetórias dos egressos se desenrolam, junta-se à questão de como todos esses fatores contribuíram na formação da identidade docente desses indivíduos. Apreender essas estruturas individuais sem ter a pretensão primeira de fazer uma explicação sobre o funcionamento das estruturas sociais mais amplas, é percebido aqui como um exercício rico e que ressalta a importância desse tipo de metodologia para a apreensão dos sentidos e significados das escolhas dos entrevistados.

No entanto, percebe-se a emergência do *habitus* para que se possa entender a relação com a sociologia à escala individual. Para Setton (2016, p. 62) “o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as

relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais”. De forma que o que orientaria as ações dos egressos, seriam as regras produzidas no processo de socialização no âmbito da família, da escola e que tiveram uma influência no processo de formação docente também. Com respaldo em Massi e Júnior (2015), entendemos que essas regras possuem uma relação direta com a origem desses indivíduos, com os lugares que frequentaram durante os diversos momentos das suas vidas: desde o trabalho na venda do pai, até a oportunidade de ter feito intercâmbio, por exemplo (vista, nesse caso, como o improvável).

O que tentamos com essa discussão, é mostrar que como essas ações estão diretamente ligadas à origem social desses indivíduos, seria improvável que na trajetória de jovens de origem popular, estivesse a possibilidade de acessar o ensino superior. No contexto familiar dos entrevistados, o valor dado à educação, aparece de forma sutil, quando, principalmente as figuras maternas, apoiavam a continuidade dos estudos dos filhos, em contraposição à postura de outros atores (os pais em sua maioria), buscando desencorajar o acesso ao ensino superior, por se tratar de um elemento supérfluo, não pertencentes às disposições da sua classe de origem.

Surge daí o questionamento que permeia todo este trabalho de tese: quais conjuntos de disposições, alinhadas a que acontecimentos e a que atores estavam ligados, que implicaram na escolha de jovens de origem popular, do interior do estado por cursar o ensino superior em determinados cursos e em que modalidades? Responder a esse questionamento, só será possível através do entendimento de como a estrutura da família e da escola foram grandes influências nessa escolha.

A nosso ver, só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem "reagir" quando "funcionam" em formas escolares de relações sociais (Lahire, 1997, p. 19)

O desempenho escolar dos entrevistados, segundo os seus relatos, era considerado “bom”, e acima da média para o que se esperava do contexto. A isso se dá o interesse pela leitura, pela proximidade com os professores e a

curiosidade em saber quais as entregas o “caminho dos estudos” traria. A trajetória do improvável, toma um caminho diferente da sua construção quando esses indivíduos conseguem ser aprovados no vestibular e iniciam um novo caminho para fora do círculo familiar e as possibilidades de futuro ali oferecidas.

Se estamos aqui apontando as histórias de acesso de pessoas de origem popular ao ensino superior, nos é necessário analisar a percepção de sucesso e fracasso escolar de acordo com a percepção dos atores que narram essas histórias. O *habitus* de classe dos entrevistados, os colocaria dentro de uma perspectiva de futuro que correspondesse ao que já estava imposto. Dessa forma, Lahire (1997) indica a pluralidade dos diferentes tipos de sucesso e fracasso escolar, a que relacionamos aqui a um pertencimento de classe: o que seria então ter sucesso ou fracassar na vida, na percepção dos egressos, dos seus professores e dos componentes familiares?

A começar pelos núcleos familiares aqui expostos através da análise das trajetórias, a quase totalidade deles entendia a noção de *sucesso* como estando vinculada aos estudos. O que diferenciava essas percepções era apenas o “grau” de avanço nos estudos. “Terminar” a escolarização significava concluir o ensino médio ou o ensino fundamental, e só. Nos parece contraditória a menção de que a quase totalidade via nos estudos as vias de *sucesso*, mas reagiu de forma diferente à aprovação dos entrevistados no vestibular: a ponto de comemorar a aprovação ou entender que “chegar até ali”, ou daquela forma (por conta da escolha do curso), seria desnecessário. Segundo Lahire (1997), essa percepção se dá pela forma como cada um desses atores percebe “os diferentes estilos de sucesso”.

Ainda sobre os desafios que precisam ser enfrentados por quem advém de meios populares, destacam-se as dificuldades de acompanhamento das atividades escolares, a presença dos pais na escola e consequentemente a orientação para que o *sucesso* passe a ser uma possibilidade na trajetória desses estudantes. Mas há de se pensar nas modalidades de apoio oferecidas pelos integrantes do círculo familiar e escolar desses egressos. De que formas esse apoio se materializou na construção das suas trajetórias escolares? Massi e Júnior (2015) se aporta na ideia de que: “os jovens e seus pais tenderiam a agir, frente à escola, de maneira mais ou menos conforme ao comportamento médio de sua classe sem serem, em nenhum momento, rigidamente impelidos nessa ou naquela direção” (Massi; Júnior 2015, p. 25). Mesmo sem o arcabouço das disposições de classe orientadas para os estudos e a socialização escolar, determinadas figuras nessas trajetórias a partir de

eventos distintos deu a largada para que esses indivíduos seguissem a graduação e percebessem a sua conclusão como uma possibilidade.

Assim, percebemos nas trajetórias, o esforço dispensado pelos pais e mães para que os entrevistados pudessem se colocar nas expectativas de vencer na vida através dos estudos ou ter *sucesso*. Isso se daria, pela visão de Lahire (1997), pelas diversas formas de investimento que as famílias fariam em seus filhos. Assim, reforçam, mesmo sem saber, práticas de obediência à autoridade do professor, investem tempo e recursos financeiros para proporcionar aos filhos, situações que não puderam vivenciar. Portanto, para explicar as *Razões do improvável*, o autor infere que uma das possibilidades para que tal acontecimento se concretizasse, seria a criação de um projeto familiar, em que todos os esforços possíveis estivessem direcionados para a escolarização dos filhos.

A escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, e podemos estar diante de um hiperinvestimento escolar ou pedagógico: fazer mais que os outros para estarem seguros do "sucesso" escolar dos filhos, reduzidos ao estatuto de alunos. Os pais "sacrificam" a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem (Lahire, 1997, p. 29)

Esse projeto familiar é percebido de forma marcada nas entrevistas. De uma forma ou de outra, um ou mais integrantes do núcleo familiar dos entrevistados investiu tempo e recursos financeiros para que os filhos tomassem outro caminho "que não o da roça". Sendo assim, mesmo sem possuir uma sensibilidade para entender o que significava "passar" no vestibular, os pais compreendiam o que significava (de acordo com seu próprio sistema de percepções) ter sido aprovado numa "federal". Representava uma coisa boa e de forma mais subjetiva, identificamos isso, quando a mãe de um dos egressos reage positivamente à aprovação, mesmo sem entender muito o que aconteceria dali para frente.

O gasto com a compra do computador para que o filho pudesse "fazer as tarefas" e as dinâmicas de violência intrafamiliar que precisou enfrentar para que ele conseguisse estudar, pareciam pequenas diante do retorno do

investimento na escolarização do filho, que estava agora aprovado para estudar longe de casa. A emoção se deu, nesse caso em específico, pela quebra do ciclo. O entrevistado percorreria agora outros caminhos: fechar-se-iam as portas da “venda do pai”, e abrir-se-iam as portas do laboratório.

3.2. Aspirações individuais e sentidos profissionais

Discutidas as estruturas pelas quais as disposições passaram, para que através dos episódios narrados pelos entrevistados pudéssemos perceber através de quais acontecimentos determinantes se acessa o ensino superior e que conjunto de expectativas se constrói desde o processo de escolarização sua realização, é significativo propor uma discussão a respeito das aspirações individuais e os sentidos profissionais, partindo dos egressos aqui estudados. Cada uma das trajetórias, trouxe um conjunto de expectativas sobre a representatividade dos estudos e sobre o que significa, no sentido profissional, ser professor. Além disso, pontuou-se em alguns dos casos, a insegurança pela ausência do emprego. Essa última, endossou o enredo da *frustração*, diante do “mercado” docente. Levando cada um dos egressos a procurarem alternativas para prover seu sustento. Mesmo assim, dos quatro entrevistados, apenas um não havia dado seguimento à pós-graduação, mas utilizou os conhecimentos adquiridos lá, para dar seguimento aos seus projetos pessoais.

Antes de adentrarmos na discussão sobre o sentido da *profissionalização*, vejo como pertinente desenrolar a discussão que Lahire (2011) faz, a respeito de “Apreender a realidade pelos seus desejos” (p.13). O autor aponta que quanto mais estamos condicionados à presença de um passado, cenário para a construção do nosso presente (através de acontecimentos específicos, o valor dado à educação, por exemplo) num contexto de desigualdades, maior será o esforço para romper com as “certezas” de que determinados trajetos nem chegarão a ser feitos, por determinados indivíduos. Essa constatação, se expandirá do momento em que o indivíduo adentra para a instituição escolar e o acompanhará em maior ou menor grau, ao longo da sua vida (profissional, pessoal e acadêmica).

Deste modo, percebemos a necessidade de um esforço mais incisivo

para que essa realidade seja modificada, e é no sentido de compreender as “aspirações”, como sendo uma base sólida para que os caminhos traçados pelos entrevistados, não fosse o caminho do *possível*, a que essa discussão se atém. Atrelada ao fato de que, até então, a estrada percorrida por um jovem proveniente do interior, era incerta e com vistas a ser a que terminaria na volta para casa após um dia no roçado (em um cenário “melhor”), na loja de sapatos na cidade ou em um hotel da mesma cidade turística, é oportuno entender como essas aspirações os colocaram onde eles estariam no momento, e em que medida, o temor do *insucesso* nessa jornada, determinou as suas escolhas.

A começar pela incorporação do que Lahire(2011) chamou de “limitações objetivas”, haveria a assimilação de um conjunto de crenças sobre o que seria “merecido” ou não pelo indivíduo. Não haveria um “merecimento”, de acessar determinados bens simbólicos emateriais, sendo o ensino superior um deles. Essa construção do merecimento, está atada à ideia de que:

O que não é objectivamente acessível não passa a ser subjectivamente desejável e acabamos por gostar apenas do que a situação objectiva nos permite gostar, ou seja, não tomar os seus desejos por realidade, mas a realidade dos possíveis pelos seus desejos mais pessoais (Lahire, 2011, p.11).

Portanto, esse sentido da aspiração da conquista do ensino superior, precisou, em algumas das trajetórias, passar por um processo de construção mais intenso, pois não havia um incentivo constante. Enquanto uns dos entrevistados precisava dormir muito tarde, pois trabalhava pela manhã cuidando do sítio dos pais, estudava à tarde e cuidava do bar do pai, à noite, outros puderam “apenas” estudar. Enquanto uma recebia em forma de “tempo” para se dedicar, o incentivo que era possível de ser dado, em função da origem social das famílias, outro levava uma surra no dia do seu aniversário, por esqueceu de organizar o bar da família, antes de dormir.

Essas aspirações “tão individuais”, a depender do contexto familiar estudado, tomavam dois direcionamentos diferentes, de acordo com as análises feitas aqui neste trabalho. Inicialmente, podemos pensar numa vertente em que a escolha pelo ensino superior era “arriscada”, diante das

possibilidades de fracasso (o de não conseguir passar e “perder” esse tempo tentando. Logo, havia uma responsabilidade de conseguir a vaga, em detrimento das expectativas familiares e do círculo de vivências mais próximas do indivíduo. As pessoas depositaram as expectativas, como se estivessem em uma arquibancada torcendo por um time. Isso acontece, pois houveram investimentos e foi dada uma chance para que ele tentasse alçar os caminhos que até então nenhum dos familiares havia passado. Reside aí o que Lahire (2011) chama de mecanismos de manutenção da dignidade. A expectativa foi criada, e o medo do fracasso de não conseguir, se materializa em ferramentas para conseguir dar conta dos desafios da nova empreitada, de qualquer forma.

O outro direcionamento percebido, diz respeito à situação que ignora o caminho do acesso ao ensino superior como sendo improvável, para julgar as escolhas profissionais. No nosso caso em específico, a escolha pela docência foi alvo de julgamento por motivos que envolviam a concepção de que essa seria uma profissão “de mulher”, uma profissão que “não dá futuro” e que a sua escolha não compensaria o esforço feito até ali para “não dar em nada”. Houve ainda a percepção de um dos pais como sendo a escolha pela licenciatura um “fracasso”. Pois o egresso já possuía outra graduação em um curso que aparentemente, devolvia real e simbolicamente, o investimento feito nele. Esse último caso, que resgataremos mais adiante, no capítulo de análise, foi o único em que a escolha pela licenciatura, foi vista como um fracasso. O egresso entrevistado, partia de outro estado do Nordeste para “se aventurar”, em um curso de licenciatura. Mesmo o pai e as tias paternas, sendo professores, essa decisão não foi muito bem aceita. Mas como não havia, de certa forma, um conjunto de expectativas a serem cumpridas (em função do relacionamento intrafamiliar), essa não foi uma questão para ele.

Percebe-se dessa forma, que esse “conjunto de expectativas” a serem cumpridas, se dá em um intenso movimento de devolver o investimento pedagógico feito aos filhos dessas famílias, e isso está diretamente relacionado à vivência pregressa no ensino superior. Soma-se a isso, o relacionamento desses egressos com seus professores em sala de aula, os questionamentos feitos no mesmo lugar, a “facilidade” em iniciar o processo de socialização acadêmica (desde a matrícula, até a conclusão do curso). Em outras palavras,

como vêm apontando os autores aqui citados, a vivência anterior, o capital cultural incorporado ao longo das suas vivências, facilitou, de certa forma, a sua integração com a nova realidade que se apresentava.

No entanto, há nesse cenário, um ponto de inflexão percebido na análise das trajetórias. O único indivíduo que não seguiu o caminho acadêmico, foi o que já possuía uma graduação anterior. Ao que classificou como “desilusão” com a forma de se fazer educação, com a alta demanda da academia (relata situações em que cursou doze disciplinas em um semestre) e o aparente cansaço proveniente das cobranças que já havia sofrido no ambiente corporativo, chegando inclusive a adoecê-lo mentalmente, ele optou por trancar o curso, e no seu retorno, apenas concluí-lo. Desiludido e cansado, encerrava ali o caminho da “aventura” que decidiu empreender. Longe da sala de aula formal, retirou-se para uma *ecovila*, onde ofereceu trabalho voluntário. A isso, infere-se que não havia um conjunto de expectativas a serem cumpridas. Ele não precisaria prestar contas do investimento feito nele.

De maneira oposta, os outros quatro egressos, haviam concluído a sua primeira e única graduação e em um espaço de um ou dois anos já estavam na pós-graduação. “Continuar” os estudos, representava uma constante “prestação de contas”. Precisava-se justificar a saída de casa, o investimento feito e mais: não se poderia *fracassar*. Voltar para casa representaria uma decepção enorme. Voltar para casa sem emprego, ainda mais. Muitas das *aspirações individuais*, residem também no fato de que esse retorno, reativaria um círculo de violências e experiências traumatizantes vividas anteriormente. Voltar para casa, em uma situação que não fosse para contar aos pais suas conquistas, trazer presentes para os irmãos mais novos e rever os velhos amigos *fracassados*, por não terem conseguido romper com o círculo de vivências já previstas para eles, representaria uma decepção para os entrevistados. Voltar para casa nessas condições, não era uma escolha.

As expectativas depositadas nesses indivíduos, se ampliava para além do contexto familiar. A escola em que esse egresso estudou, os espaços de socialização das cidades pequenas, os grupos de amigos, os locais em que precisou trabalhar e todos os outros que ele frequentava antes de precisar “sair de casa para estudar”, construíram expectativas sobre o seu futuro. A

aprovação desse egresso, numa instituição de ensino superior público, uma *federal*, representava também uma conquista para a cidade. Professores ansiosos com o resultado do vestibular, felizes com a possibilidade daquele ex-estudante lecionando na escola em que estudou, devolvendo o investimento feito por essa *comunidade*, a possibilidade dos pais poderem escutar que “- *João, filho de Maria, o que foi pra Vitória estudar, o que é professor*”, reforça essa responsabilidade de cumprir as expectativas desses atores, presentes nas trajetórias dos entrevistados.

“Continuar” os estudos com a pós-graduação, tinha então dois sentidos: a busca por mais um diploma e a certificação simbólica de que “*Vai ser um doutor*”, além dos sentidos de construção profissional que alinharam para conseguir e a *vergonha* de retornar contando a história do *fracasso*. Esses dois escopos são percebidos na nossa análise. Uma das entrevistadas pretendia fazer uma nova graduação para complementar seus objetivos acadêmicos que culminaram em um tão sonhado concurso para dar aulas na Universidade e outro estava fazendo o mestrado, tendo o mesmo objetivo, mas enfrentando dificuldades financeiras. No intervalo entre concluir a graduação e começar as aulas no mestrado, trabalhou descarregando caminhões. Não era uma opção retornar para casa e contar a história que não deu certo. “*Trabalho é trabalho, e o que eu queria era o dinheiro*”. Trabalhar como chapeiro e auxiliar de serviços gerais não era um motivo de vergonha. Fracassar e abrir definitivamente a porteira de casa na volta, sim.

Pensar as aspirações dos egressos e o significado dado à conclusão do ensino superior, nos remete à necessidade de compreender o entendimento dos sentidos profissionais das suas escolhas. Anteriormente, discutimos a dimensão moral da conclusão do ensino superior dos entrevistados e a sua relação com os círculos de socialização. Aqui, nos ateremos a propor um breve colocação sobre qual o significado dado por esse egresso à sua opção de escolha de curso. A indagação a ser feita seria: que motivos levaram os indivíduos a optarem pelo curso selecionado? Quais os sentidos da profissionalização docente para esses egressos?

As escolhas profissionais dos egressos aqui estudados, perpassam o encontro com os professores das matérias específicas (Educação Física e

Biologia), a noção de vocação (percebida ainda na brincadeira de “escolinha”) e a partir desses esquemas, a construção do valor dado à educação através da família, enquanto mecanismo de emancipação. No nosso caso em específico, é interessante também pensar na expectativa de retorno financeiro diante da escolha do acesso ao ensino superior, antes mesmo da licenciatura.

Nesse sentido, é importante alavancar a discussão de Lahire (2005) sobre as *disposições para crer e as disposições para agir*. Segundo o autor: “Estas crenças são mais ou menos fortemente incorporadas pelos actores individuais, mas não podem ser sistematicamente assimiladas a disposições para agir” (Lahire, 2011, p.17). Isso significa que os entrevistados, já poderiam ter construído, individualmente a noção de seria possível adentrar no ensino superior, e traçar os caminhos que não os do *insucesso*, mas que não possuiriam condições de concretização, antes que a interiorização levasse o *campus* até Vitória de Santo Antão.

As escolhas profissionais, são percebidas aqui como o produto nobre de uma herança cultural parca. O que os entrevistados alegam como algo “herdado” ou “adquirido” são os valores, os conselhos depositados pelos seus familiares ao longo de suas vidas e uma infinidade de modos do que “não fazer” para vencer na vida. A isto, dá-se como exemplo, o comportamento de alguns dos pais: violento e limitador das escolhas dos filhos, por acreditarem que profissionalmente, deveriam reproduzir o que já se esperava deles. Alçar mais do que o ensino médio ou fundamental não estava nos planos.

Em contraposição, outros indivíduos, podem acessar a um conjunto de bens materiais e imateriais, que são oferecidos e deixados pelos seus pais de diversas formas. É comum por exemplo, que muitas crianças acessem artefatos como livros, observem os pais comprando os livros e consumindo-os, sendo predispostas ao contato com esses materiais antes mesmo de acessar o ambiente escolar, o que consequentemente, poderia indicar caminhos de *sucesso escolar* para elas.

Famílias que permitem aos seus filhos assistir a prática de escrita frequentes, mais pragmáticas e outras mais formais, das mais utilitárias às mais estéticas. Para as crianças que vivem em tais universos familiares, a escrita e a leitura são realidades da família

antes de serem reconhecidas como realidades escolares. O “desvio” ou a “antecipação” joga-se lá, no primeiro quadro de socialização, onde são transmitidos numerosos recursos culturais e morais indispensáveis no percurso de conquista de uma posição social pessoal (Lahire, 2011, p.19).

No entanto, há dentro desse processo de posse da herança familiar, o que Lahire chama de *transmissão* do processo de outros itens que são fundamentais para que a herança faça sentido para o herdeiro. Exemplifica que se caso sejam deixados livros e quem os herda não possuir o capital cultural necessário para fazer bom uso, eles ocuparão grandes prateleiras, sem nunca terem sido lidos. Essa discussão da *transmissão*, correlacionada com o que estamos aqui analisando, teve como item material de herança, um computador. Comprado no ensino médio de uma das pessoas entrevistadas, pela sua mãe, esse *artefato foi* percebido como um elemento muito valioso (no sentido objetivo e subjetivo da palavra). Sem saber a real necessidade de um filho ou filha que *teimava* em seguir os caminhos dos estudos, via-se no computador uma espécie de portal, onde ele/a poderia acessar de forma mais profunda o que fosse necessário para estudar.

Dessa forma, responde-se a seguinte indagação que Lahire (1997) faz: “como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferentes? Quais as diferenças internas nos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças?” (Lahire, 1997, p. 12). Longe da pretensão de responder de forma completa esse questionamento com a nossa pesquisa, mas perto de aproximá-lo das trajetórias que analisamos, houveram em diferentes momentos da vida dos entrevistados, contatos pontuais com livros, o acesso ao computador, o incentivo dado pelos familiares, que influenciaram nas suas escolhas profissionais. São elementos constitutivos da trajetória de cada um dos egressos aqui estudados.

Ainda sobre o conjunto de fatores que posso vir a ter direcionado as escolhas profissionais dos egressos, nos atentaremos à noção de *vocação*. Para isso, daremos alguns passos para trás, a fim de resgatarmos em Bourdieu (1998) a discussão das estratégias de escolarização. Segundo o autor, na ausência de informações sobre como funciona o sistema escolar e sem capital

econômico suficiente para arriscar nas escolhas profissionais e pessoais, é comum nas classes populares, que se façam maus investimentos escolares. No nosso escopo de análise, as escolhas pelos cursos, tiveram pouco aporte familiar, sendo compostas majoritariamente pela “vontade e valores” dos indivíduos, em arriscar um novo investimento, feito agora no movimento deles e para eles. Esse cenário seria improvável se o nosso objeto de análise fosse os estudantes de classes sociais economicamente mais abastadas, permeadas por um sistema de garantias que os permitiria arriscar suas chances de escolher. Como o cenário é o oposto, os entrevistados não visualizavam a possibilidade de gastar “suas fichas” na decisão de que curso empreender, já que a oportunidade agora existia.

Ademais, o capital social associado ao pertencimento à classe dominante (relações), que permite maximizar o rendimento econômico e simbólico dos certificados escolares no mercado de trabalho, permite também minimizar as perdas em caso de fracasso (Bourdieu, 1998, p. 94).

O último atravessamento do processo de entendimento da construção das trajetórias docentes e profissionais aqui estudadas, está vinculado à noção de *vocação*. Em alguns casos, é comum que os indivíduos justifiquem as suas escolhas profissionais e pessoais a partir de um conjunto de aproximações com a atividade a que se está analisando. Nas entrevistas realizadas, a *vocação* aparece nas brincadeiras de crianças em apenas um caso. Em outras, a *vocação* surge através do *gosto* pela comunicação, pela admiração pelo processo de aprendizagem, por exemplo. Para entender o conceito, Nogueira (2002), reforça a relação com a escola e com a bagagem cultural mais ou menos adquirida durante o processo de socialização familiar, à luz de Bourdieu (1992).

Para Nogueira (2002), para os filhos das classes economicamente mais abastadas, a incorporação do capital econômico e cultural, ou a *herança*, como já pontuamos anteriormente, faz com que essas dimensões não sejam percebidas como “algo a mais”. Ao passo que se naturaliza a posse de um livro, viagens ao exterior, cursos de idiomas e simbolicamente de “tempo” para dedicar-se aos estudos, pautados na construção de um futuro ou na

manutenção do presente. Essa não seria uma possibilidade para os estudantes que não acessam bens culturais como os supracitados. A *herança* é composta por costumes e por valores. O valor dado à educação pelos pais, as formas de investimento escolar e a concepção de futuro atrelados à manutenção dos estudos abre espaço para a construção da *vocação*. Nogueira (2016) afirma que em algumas situações, esse último grupo:

Sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade) (Nogueira, 2002, p. 31).

A situação de desigualdade de acesso à informação para acompanhar a lógica escolar, teria como consequência a desvalorização do conjunto de saberes oferecidos em sala de aula. Esse “aparente” desinteresse, reforça por exemplo, a procura por atividades que remuneram mais rapidamente do que o acesso aos estudos o faz. No nosso caso em específico, pudemos observar nas análises, que muitos egressos comentam que seus amigos desistiram do curso e foram trabalhar para ter acesso à uma remuneração que não demandasse tanto tempo para chegar.

Os egressos entrevistados demonstram nas suas histórias de vida, pertencer ao grupo de alunos que, no processo de escolarização básica e no ensino superior, buscaram superar as dicotomias proporcionadas pelo acesso deficiente ao sistema escolar.

O sistema escolar tenderia a reproduzir a distinção entre dois modos básicos de se relacionar com a cultura: um primeiro, desvalorizado, se caracterizaria pela figura do aluno esforçado, estudioso, que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima por meio de uma dedicação tenaz às atividades escolares; e um segundo, valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, talentoso, inteligente, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem demonstrar traços de um esforço laborioso ou tenso (Nogueira, 2002, p. 31)

Todos os egressos aqui entrevistados, trazem a relação com os seus professores como sendo um dos motivos para optarem pela carreira docente (mesmo estando no momento da entrevista, fora do mercado de trabalho). Ao

mesmo tempo que considerados como “mentes brilhantes”, já que o que nada explicaria seu desenvolvimento acima da média, diante do conjunto de expectativas *possíveis* para eles, advindos de um contexto mais empobrecido e portanto, com pouco ou nenhum acesso aos símbolos de classe. Advém daí a ideia de “vocação natural”, com a pretensão de explicar a adaptação desses estudantes ao meio escolar.

Como alunos que se destacaram nos estudos, portanto, de *trajetórias improváveis*, o sentido de *vocação*, acabaria por explicar os condicionantes para a escolha da docência como profissão. “Gostar” de ler, ser participativo nas aulas, participar de atividades extracurriculares, se configurariam como elementos quase que intrínsecos às trajetórias aqui vistas. O ingresso desses estudantes no ensino superior e na pós-graduação, foi possível por terem sido oportunizados por situações de destaque em sala de aula, ou de reprodução dos *habitus* de classe, distintos do que se esperava de estudantes da sua origem social.

Por último, e não menos importante, veremos na análise das entrevistas, situações em que um egresso (que já possuía contato com o ensino superior e tendo familiares com nível superior de escolaridade) questiona tranquilamente o assunto dado em sala de aula, a postura do professor e a sua didática. Essa “coragem”, ele atribui ao fato das suas experiências passadas terem lhe conferido esse conhecimento “de saber o que um professor deve fazer em sala de aula”. Ao passo que nomeou de *subestimados* os estudantes de origem das cidades próximas, mencionou que estes não questionaram nada e que ele que instigava as discussões mais acaloradas.

Essa postura de não questionar a didática dos professores em sala de aula e “obedecer” a tudo que fosse preciso, reforçando suas vivências na escolarização em que a autoridade do professor era máxima, é vista por Lahire (2011) como uma ordem moral doméstica. Algumas famílias legitimam esse comportamento de obediência, para de certa forma exprimir a sua relação de respeito com os estudos, agora, através dos filhos. Como os pais não puderam ter acesso à escola, veem nos filhos agora, a oportunidade de representar esse respeito para com a figura dos professores.

Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, escutando, prestando atenção, estudando e não brincando (Lahire, 2005, p. 25).

Reforça-se assim, a importância de um ambiente familiar que conecte o estudante com a estrutura escolar, através do respeito à autoridade dos professores, a legitimação da estrutura de ensino como sendo elementos importante à constituição moral desses estudantes. Em contraposição, os estudantes que não recebem esse apoio: “Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajuda-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis” (Lahire, 2005, p.19).

3.3. As escolhas metodológicas: os instrumentos de coleta de dados, a descrição da pesquisa de campo e perfil social das pessoas entrevistadas

Quando nos propusemos a utilizar entrevistas semiestruturadas enquanto método de coleta de dados, partimos do pressuposto de que grande parte dos trabalhos acadêmicos faz usodesse instrumento, o que o faz parecer ser um método de intervenção que não apresenta riscos consideráveis. A entrevista aparece como sendo um método de fácil combinação com outros e pode fornecer muitas informações dentro do *corpus* da pesquisa. Para Gaskell (2002), um dos objetivos da pesquisa qualitativa é explorar opiniões das mais diversas maneiras, adquirindo-se segurança de que todos os pontos objetivados fossem alcançados. As entrevistas constituem-se como sendo então um “porto seguro” para as diversas áreas que a utilizam, mostrando-se muito eficiente na exploração de dados específicos, por exemplo. Foi em virtude de características tão plurais e abrangentes que optamos por utilizar entrevistas semiestruturadas.

Para Gaskell (2002) é necessário que haja antes da realização de qualquer entrevista um *tópico guia*. Antes da iniciação deste processo que parece simples, é preciso que haja um pesquisador bem preparado e que saiba lidar com prováveis imprevistos que venham a surgir durante a entrevista (fuga

do tema, desistência do pesquisado ou desmotivação, por exemplo). A importância do tópico guia é enfatizada, pois é necessário que ele abarque os objetivos da pesquisa como um todo. “Como ideal, o tópico guia deveria caber em uma página. “Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos e parágrafos, ele funciona como um lembrete para o pesquisador” (Gaskell, 2002, p. 66). O *tópico guia* funciona no sentido de trazer o pesquisador à tona, sempre que o foco da entrevista se perder.

O passo seguinte que precede a realização das entrevistas é a seleção dos entrevistados. Se “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões” (Gaskell, 2002, p. 68)” Inicialmente havia a pretensão de encontrar as turmas de egressos, em maior número, para que um questionário estruturado pudesse aferir as informações que utilizaríamos para a fase posterior da pesquisa. Essas informações incluíam o ano de formação, a renda e o quesito raça/cor, por exemplo. No entanto, como foi supracitado, em função das condições impostas pela pandemia da COVID- 19, houve a necessidade de se realizar as entrevistas on-line, tendo essa seleção feita de forma aleatória, de acordo com a disponibilidade dos egressos.

Dessa forma, entrevistamos cinco pessoas, das quais quatro são egressas do curso de licenciatura em ciências biológicas do ano de 2018. Um dos entrevistados é do curso de licenciatura em educação física. Para Gaskell, é interessante empregar “grupos naturais em vez de grupos estatísticos ou taxonômicos” (Gaskell, 2002.p.69). Apenas um entrevistado tinha proximidade com outro, enquanto o restante não se conhecia e, como já apontamos, foram de forma voluntária se colocando à disposição para serem entrevistados. Os perigos que residiam nesta estratégia, foram os de enviesamento, por exemplo. A questão que ficou é a de que encontrar esses alunos a partir de dados institucionais, os colocaria dentro desses grupos estatísticos ou taxonômicos. Foi possível perceber, no entanto, que dentro dessa metodologia da “bola de neve” não houve tanto enviesamento em função desses estudantes já terem concluído o ensino superior e não possuírem laços que pudessem influenciar diretamente no resultado da pesquisa.

Outro ponto importante a ser definido é a quantidade de entrevistas que deverão ser realizadas. Para Gaskell, as entrevistas:

[...] iniciais são cheias de surpresas, as diferenças entre as narrativas são chocantes, e as vezes ficamos imaginando se há ali algumas semelhanças. Contudo, temas comuns começam a aparecer(...) a certa altura, o pesquisador se dá conta de que não aparecerão novas surpresas ou percepções (Gaskell, 2002, p. 71).

É importante destacar as estratégias utilizadas para definição do número de entrevistas a serem realizadas em uma pesquisa, no entanto, diante das condições já apresentadas e sob o uso da *sociologia à escala individual*, entendemos que o quantitativo de material coletado consegue dar conta de fomentar as discussões, levando em consideração os objetivos propostos aqui por nós e as categorias elencadas, além de incitar questionamentos para novos estudos que venham a desenvolver o tema.

O ambiente em que as entrevistas online ocorrem apresenta uma variedade de situações, que vão desde desafios, como a impossibilidade de capturar as expressões dos entrevistados e acessar cenários reais, até aspectos positivos, como a capacidade de alcançar indivíduos em áreas remotas e lidar com temas sensíveis nos quais uma entrevista presencial poderia comprometer a qualidade da coleta (Schmidt, Palazzi, Piccinini, 2020). No caso específico deste estudo, a opção por entrevistas remotas já existia antes do contexto pandêmico, devido a fatores como distância e disponibilidade dos entrevistados. Com o início da pandemia, a plataforma Google Meet, que oferece reuniões longas e a opção de gravar dados em seu formato institucional, foi escolhida para a mediação e condução das entrevistas, em razão de sua gratuidade e disponibilidade entre os participantes.

É importante destacar que, o consentimento para a gravação das entrevistas e a posterior utilização dos dados para o nosso estudo, aconteceu através do consentimento verbal e gravado, antes do início da coleta. Os participantes foram orientados dos protocolos da coleta, o tempo de duração médio de cada entrevista e a possibilidade de declinar da sua decisão de participação a qualquer momento. Também foi assegurado que os dados seriam utilizados única e exclusivamente para nossa análise e que no processo

de divulgação do trabalho, seus nomes seriam preservados para proteger as suas identidades. Foram ainda apresentados os objetivos da pesquisa. Com o consentimento de todos os entrevistados, registrado e armazenado em áudio e em vídeo, a coleta pôde iniciar. Essa prática teve como base a Resolução 510/2016⁶ (item X, XII e XX do art. 2º do Capítulo 1). Ressalta-se o item XX da resolução que menciona que o processo de consentimento não precisará ser necessariamente ser dado de forma escrita, estando aberta a possibilidade de fazê-lo de forma escrita, oral e por imagem, sendo registrada ou sem registro (item X).

Ao conduzir as entrevistas remotas, surgiu uma preocupação em relação à quantidade de dados coletados em comparação com entrevistas presenciais. No entanto, constatamos uma média de 90 minutos para cada entrevistado, resultando em uma quantidade de dados considerável para os objetivos da análise que nos propusemos realizar. As entrevistas foram feitas até o final das questões do nosso roteiro e não houveram desistências durante o processo. Em algumas situações, o sinal da internet caiu e foi necessária uma nova conexão para retomar o processo de coleta. Nenhum dos entrevistados transpareceu fadiga, estavam sob nosso entendimento, muito dispostos a contribuir. “- *Eu também sou pesquisador, sei o quanto é difícil e vou ajudar no que for preciso*”, mencionou um dos estudantes.

Embora houvesse o interesse em facilitar o processo de coleta de dados entre os entrevistados, apenas uma entrevista teve uma duração de aproximadamente 44 minutos, caracterizada por pausas frequentes e respostas monossilábicas do entrevistado. Não foi percebido desinteresse, mas sim um padrão específico nas respostas dessa pessoa. Considerando as limitações do instrumento de pesquisa, aliadas às condições da coleta de dados que poderiam gerar fadiga, optamos por abordar todos os pontos do roteiro e encerrar a entrevista. Em geral, reconhecemos que a coleta foi valiosa, fornecendo dados essenciais para o nosso processo de análise.

⁶ Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/qgmDQzMMVCfMzM7ZcWJPqrs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20, ago 2024

Um dos pontos que devemos atentar, é para o fato de que nós, enquanto pesquisadores, não podemos oferecer nosso ponto de vista (Czarniaswska, 2004), pois apenas os pesquisados possuem domínio da realidade em que vivem. Nós, enquanto pesquisadores temos a oferecer apenas uma “escuta interessada”. No entanto, essa escuta interessada deve também saber os seus limites, pois, é frequente o entrevistado querer saber a opinião do entrevistador – essa é uma armadilha política onde o entrevistado quer ver se o entrevistador está do seu lado ou quer colocar o entrevistador do seu lado (Czarniaswka, 2004). Há ainda o risco de não haver compreensão da linguagem local por parte de nós pesquisadores, o entrevistado pode, por exemplo, omitir dados importantes por considerá-los como já dados, por exemplo. Muitos fatores podem influenciar no resultado da análise do que é coletado, o simples lugar onde a entrevista é realizada, pode alterar significativamente o que o entrevistado quis dizer. Existem muitas limitações impostas pela entrevista, mesmo que ela seja considerada o método mais usado no âmbito qualitativo, não se pode deixar de considerar esses percalços e é por esse motivo que decidimos combinar o uso de dois métodos.

Entendendo as limitações da entrevista qualitativa, como já mencionamos, optamos por fazer uso da *sociologia em escala individual* como propôs Bernard Lahire. Dentro dessa perspectiva, visualizamos as entrevistas narrativas como sendo uma metodologia que se complementaria junto às entrevistas semiestruturadas. Na verdade:

(...) as narrativas são infinitas em sua variedade e nós as encontramos em todo lugar, parece existir em toda a vida humana uma necessidade de contar(...) Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (Gaskell, 2002, p. 91).

É a partir desse conjunto léxico, como o autor menciona, que as comunidades contam suas histórias, reconstruindo-as. Visando uma profundidade maior, em busca de aspectos específicos, a intenção da narrativa biográfica dentro deste trabalho de tese, nos auxiliou a reconstruir a trajetória de vida dos egressos das IFES do interior e entender à luz da sociologia

disposicionalista.

A entrevista narrativa, é uma ferramenta metodológica importante, pois surge através da interação, a partir de uma troca de diálogo entre o pesquisador e o “entrevistado”. O ato de contar uma história, reconstruindo elementos biográficos do pesquisado, difere das entrevistas semiestruturadas, porque, entendemos aqui, não mecaniza tanto o processo. Se dentro da perspectiva de uma entrevista estruturada, onde um questionário com questões pré-definidas não permite que o pesquisado vá além do que se pede, por exemplo, e a entrevistasemiestruturada permite uma maior autonomia de quem está sendo estudado, a entrevista narrativa age no sentido de abrir as portas e permitir que o entrevistado se debruce de maneira menos “vigiada”. No entanto, mesmo que confira ao pesquisado essa maior autonomia, é necessário que o pesquisador saiba conduzir o enredo contado, pois, assim com dentro dos outros métodos, pode existir a fuga do tema ou valorização de outros aspectos “menos importantes”.

É fato que a neutralidade do pesquisador dentro de qualquer incursão de coleta e dados, é necessária e isso não é diferente dentro da entrevista narrativa. Tendo em vista que as narrativas são interpretações do mundo e da realidade do sujeito que está sendo pesquisado, é importante considerarmos que não existe a possibilidade de considerarmos essas histórias com verdadeiras ou falsas. Como o pesquisador não tem acesso direto à realidade que está sendo analisada, essa autonomia de discernir entre o que se configura como verdade ou não, não existe.

As narrativas, dessa forma, são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio histórico. Não se tem acesso direto às experiências dos outros, se lida com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida (Muylaert et al. 2014, p. 194).

Em todo caso a análise da entrevista narrativa busca compreender trajetórias e nuances ligadas a contextos de afeto e memória do que aferir determinados aspectos com a precisão de um questionário, por exemplo. Tendo isso em mente é preciso reafirmar que este tipo de abordagem tem que

ser descompromissada no sentido de procurar uma “verdade dos fatos” e entender como sentido o próprio esforço narrativo como ponto de partida e chegada. Em outras palavras ainda a memória é o ponto central de partida nessa discussão.

Podemos a partir disso indagar a legitimidade desse método dentro do que pretendemos analisar nesta tese. O que podemos aferir é que este método se baseia em uma análise crítica da narrativa em si, enfatizando que não se pode levar em consideração a veracidade na sua forma mais pura. Poderia-se pensar o porquê o entrevistado mente ou omite tais fatos: seria uma forma de polir a fala para agradar o pesquisador? Ou o fato em questão é doloroso e passou por uma resignificação? Como já afirmei anteriormente, os processos que estão ligados à narrativa interessam mais que descobrir uma verdade ou mentira no entrevistado, nesse caso este método se adequa mais a uma pesquisa mais longa e profunda para entender processos longos em geral e para aferir mudanças e instabilidades ao longo do tempo. Levando-se em conta que a nossa memória é seletiva, é interessante é priorizar os fatos que foram relatados durante a entrevista e a partir desses pontos, buscar estratégias de enfatizá-los, através de diálogos exaustivos que contemplem todos os pontos dessa “lembrança” até que todos tenham sido percorridos e mais: deve-se levar em consideração a maneira como o entrevistado se porta durante a conversa, pois a linguagem corporal, tem muito a dizer sobre sua história:

As entrevistas narrativas são, pois, técnicas para gerar histórias e, por isso, podem ser analisadas de diferentes formas após a captação e a transcrição dos dados. Neste processo são envolvidas as características para-linguísticas (tom da voz, pausas, mudanças na entonação, silêncio que pode ser transformado em narrativas não ouvidas, expressões entre outras), fundamentais para se entender o não dito, pois no processo de análise de narrativas explora-se não apenas o que é dito, mas também como é dito (Muylaert et al. 2014, p. 195).

Deve-se levar em consideração também outras fontes que não somente a história contada através da fala, mas também deve-se escutar as “vozes” das fotografias, dos lugares e de qualquer outro instrumento que apareça na intenção de oferecer dados⁷, por exemplo. A narrativa nos será útil dentro do

⁷ Durante uma entrevista, o pesquisado pode, por exemplo, mostrar um álbum de fotografias enquanto fala e referenciar sua história com as fotos. Cabe ao pesquisador, fazer esse link

referido projeto de tese, pois ao buscar as singularidades dos indivíduos pesquisados, pertencentes ao campo em que se encontram, aliada a uma sociologia *disposicionalista*, nos ajudará a entender as escolhas individuais de cada indivíduo, suas motivações para a escolha das profissões, os fatores determinantes para a construção da trajetória de vida que optaram por construir e como esse conjunto de determinantes influenciou ou não a qualidade de vida que possivelmente possuem na atualidade da pesquisa.

Se nos é permitido quebrar alguns padrões estabelecidos pela pesquisa qualitativa (entrevista semiestruturada, *surveys*) e buscar encontrar os dados da maneira que pareça mais natural possível, sem intervenções atendo-se a relatos, aprofundando-se em narrativas e ainda assim, produzindo conhecimento científico legitimado, entendemos que para compreender as motivações, a trajetória de vida e aferir a qualidade de vida desses egressos, esse método possui muitas características pertinentes ao objeto aqui proposto.

Para iniciar o nosso processo de análise e proporcionar ao leitor uma visão mais detalhada dos nossos sujeitos de pesquisa, construímos uma tabela com a caracterização do perfil sociodemográfico dos egressos e egressas, além da identificação dos seus cursos de graduação. Como pode ser observado no quadro 2, dos nossos cinco entrevistados, apenas um fez a graduação no curso de Licenciatura em Educação Física. Como supracitado, o processo envolvido na busca dos estudantes, foi dificultado pelas peculiaridades em se trabalhar com egressos e pelas condições impostas pela pandemia da COVID-19. No quadro abaixo, apresentamos uma caracterização sociodemográfica dos egressos entrevistados, ano de ingresso no curso e as suas respectivas cidades de origem.

Quadro 2. Caracterização do perfil sociodemográfico das pessoas entrevistadas

Nome ⁸	Idade - Ano da Entrevista	Renda	Curso	Nível de escolaridade dos pais	Cidade de origem	Ano de ingresso no Curso	Ocupação
-------------------	---------------------------------	-------	-------	--------------------------------------	------------------------	--------------------------------	----------

⁸

Os nomes aqui utilizados são fictícios para garantir o anonimato das pessoas entrevistadas.

ANA	25 anos	Um salário mínimo e meio	Ciências biológicas	Ensino fundamental	Chã de Alegria /PE	2015.1	Mestranda em Nutrição
JOÃO	25 anos	Um salário mínimo e meio	Ciências biológicas	Ensino fundamental incompleto(mãe) Analfabeto(pai)	Bom Jardim / PE	2015.2	Doutorando em Ciências Biológicas
VIVIANE	22 anos	Um salário mínimo e meio	Ciências biológicas	Ensino fundamental incompleto	João Alfredo / PE	2015.2	Mestranda em Ciências Biológicas
THIAGO	24 anos	Um salário mínimo	Ciências biológicas	Ensino fundamental incompleto	Gravatá/ PE	2014.2	Mestrando em Ciências Biológicas
WILL	30 anos	Dois salários mínimos	Educação física	Ensino médio incompleto (mãe) Ensino superior (pai)	Minas Gerais/ B H	2018	Terapeuta

Fonte: Pesquisa de campo

Os retratos das trajetórias acadêmicas dos estudantes revelam não apenas sua determinação, mas também as circunstâncias desafiadoras que definiram suas vidas e sua formação educacional. Antes de conhecermos os *Retratos Sociológicos* dos egressos, de forma mais aprofundada, é interessante traçar brevemente o perfil dos entrevistados, com vistas a facilitar a conexão com os acontecimentos da vida de cada um deles.

Ana e João, ambos com 25 anos e oriundos de Chã de Alegria e Bom Jardim, respectivamente, são exemplos de jovens que, apesar de virem de famílias com nível de escolaridade baixo — com pais sem formação ou apenas com o fundamental incompleto —, buscam seu espaço no campo das Ciências Biológicas. Ambos começaram seus cursos em 2015, sendo que João já caminha para o doutorado, enquanto Ana é mestranda em Nutrição. É importante destacar que os dois mencionaram não se conhecer. Mesmo tendo entrada no mesmo curso, são de semestres distintos. No decorrer das análises, veremos que embora características socioeconômicas os aproximem, as histórias contadas são distintas: enquanto Ana lança mão do apoio materno e

tem o pai ausente, ela pôde desfrutar de um lar harmonioso e que contribuiu para a sua *carreira nos estudos*. João, com pai e mãe presentes, conta que *sobreviveu* a uma série de violências impetradas pelo pai à sua pessoa, alimentando o desejo de sair de casa e vendo no ensino superior, essa possibilidade.

Viviane, aos 22 anos, também traz uma história similar às supracitadas. Ingressando no mesmo período que João, ela é mestranda em Ciências Biológicas e compartilha de um contexto semelhante, com pais que não completaram o ensino fundamental, mas que reuniram esforços, através de formas diversas de investimentos para que ela pudesse acessar o ensino superior. Thiago, de 24 anos e natural de Gravatá, iniciou seu mestrado em Ciências Biológicas em 2014, lutando para superar simbolicamente a barreira do ensino fundamental incompleto de seus pais e ingressando no mundo do trabalho não acadêmico, para sustentar o seu sonho de ingressar no mestrado e não precisar voltar para casa e contar a história do *insucesso*. Por fim, Will, de 30 anos, representa uma realidade um pouco diferente. Com uma renda maior — dois salários mínimos — e uma formação em Educação Física, ele se destaca ao ter um pai com ensino superior. Will é terapeuta e foi o único dos egressos a não entrar na pós-graduação, por ter optado por profissionalizar-se antes mesmo da conclusão do curso e com isso acessar renda.

Essas histórias refletem não apenas desafios individuais, mas também um contexto social mais amplo, em que a busca pelo conhecimento como forma de emancipação, se torna uma ferramenta vista como essencial para transformação pessoal e profissional desses estudantes, em meio a limitações econômicas e educacionais proporcionada pelo dificultado acesso à escolarização eficiente, antes da entrada no ensino superior.

4 Retratos sociológicos na estante de casa: a escola, a família, a docência e *sucesso escolar* na trajetória de estudantes licenciados no interior de Pernambuco

Entender as categorias escola, família e docência na trajetória de egressos dos cursos de licenciatura do CAV-UFPE, foi um processo que se desenvolveu ao longo da realização e análise das entrevistas, atreladas ao objetivo de observar o processo de construção da identidade docente. Inicialmente, havia a intenção em se entender o impacto da conclusão do ensino superior para esses sujeitos, no entanto, as categorias apontadas, começaram a despontar certo interesse, dada a repetição das mesmas durante a análise do material. Como já apontado anteriormente, as entrevistas foram realizadas remotamente através da plataforma do Google Meet em função das condições impostas pela pandemia da COVID-19, atrelada à dificuldade de encontrar os egressos. O primeiro contato foi feito pela rede social Facebook, com um concluinte da licenciatura em educação física. As outras entrevistas foram realizadas com quatro egressos do curso de ciências biológicas.

Ao longo das análises das trajetórias de vida dos cinco egressos, destacamos as categorias *família* e *escola* no processo de construção do fazer docente. Apontaremos ainda a discussão dos conceitos de *sucesso e fracasso escolar*, de Bernard Lahire. As condições do que representa o fracasso ou o sucesso escolar terão um significado diferente de acordo com o cenário em que esses atores atuam em suas disposições. Lahire (1997) aponta que podem existir diferentes tipos de sucesso e fracasso escolar, ao passo que em sua análise, buscando entender as categorias supracitadas nos meios populares, aponta que “há, portanto, para o sociólogo, em relação ao que conhece sobre o funcionamento provável do mundo social a partir de dados estatísticos, como que um mistério a ser elucidado” (Lahire, 1997, p.12). O autor busca entender as razões pelas quais as famílias de classes menos abastadas com níveis escolares condizentes com a sua renda, conseguem fazer com que as suas crianças possuam níveis escolares que diferem do nível escolar da família. As intersecções expostas por Lahire, fundamentam a nossa análise no sentido de

que os nossos egressos são todos e todas sem exceção, provenientes de classes populares, sendo quatro dos cinco entrevistados residentes de cidades do interior e áreas rurais. O que buscaremos compreender também, aqui nesse processo de análise, é o ponto de *desvio* que levou quatro dos nossos entrevistados para o caminho do que entenderemos aqui como *sucesso*: a conclusão do ensino superior, a entrada na pós-graduação, em oposição à *escolha do possível*, dadas as ínfimas condições de ingresso no ensino superior antes do processo de interiorização implantar a universidade em Vitória de Santo Antão. É importante salientar que apenas um dos entrevistados, egresso do curso de licenciatura de educação física, não havia, até o momento da entrevista, ingressado na pós-graduação e nem exercido nenhum tipo de atividade remunerada relacionada ao curso.

Arelada à lógica da sociologia à escala individual, justificamos a quantidade de entrevistas, partindo da ideia de que:

Estudar o social individualizado, ou seja, o social refratado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada (Lahire, 2005, p.13).

Dessa forma, entendemos que a quantidade de entrevistas realizadas contempla os objetivos aqui propostos e dá conta de entender de forma mais aprofundada as categorias que elencamos como importantes para o desenho deste trabalho. Soma-se a essa questão, o contexto em que se deu a coleta de dados, como citado anteriormente: as entrevistas foram realizadas em contexto pandêmico, de forma remota e contando ainda com as dificuldades existentes ao se trabalhar com egressos.

A estrutura da nossa análise se dará da seguinte forma: apontaremos as categorias escolhidas junto à transcrição das trajetórias de vida. Optamos por suprimir o nome dos entrevistados para proteger as suas identidades. O roteiro⁹ preliminarmente elaborado contemplou desde questões sociodemográficas, às questões que envolviam os sentidos da escolha

⁹ O roteiro de entrevista se encontra no Apêndice A

profissional, a trajetória de vida, a relação com a família e o mercado de trabalho. O roteiro serviu como orientação para alcançar os objetivos pretendidos pela coleta dos dados, no entanto, questões adicionais foram colocadas durante a realização dos encontros virtuais. Muitos dos questionamentos foram refeitos e categorias enfatizadas para reforçar aspectos que surgiram durante a coleta de dados. Entre eles, destacamos aqui as questões relacionadas ao suporte do núcleo familiar na trajetória escolar desde os anos iniciais ao ensino médio, à presença da figura dos professores como determinante no processo de construção da identidade docente e a relação do egresso com o mercado de trabalho, além das expectativas atreladas à escolha da modalidade de licenciatura para o curso selecionado.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de julho e setembro de 2021, obedecendo o recorte de que os entrevistados tivessem concluído as suas graduações no ano de 2018. A escolha pelos egressos de 2018, deu-se em função da vigência da Lei de cotas¹⁰ (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) quando da realização do processo seletivo de ingresso desses estudantes em 2013. A necessidade do recorte se deu por entendermos que ampliar o escopo de seleção desses egressos com base nas políticas públicas acessadas (incluindo a lei de cotas) traria percepções e elementos interessantes para o procedimento de análise.

4.1. A trajetória de João

Quando iniciamos a entrevista com João, diante das perguntas que delineiam as questões sociodemográficas, a frase dita pelo entrevistado “*A minha mãe estudou até a quinta série e meu pai é totalmente analfabeto*”, foi a questão norteadora para o seguimento da entrevista. A partir dela, surgiram uma série de questões que indicam os recortes sociológicos que, integrados, desenharam a trajetória de vida do nosso entrevistado. Sendo o primeiro de três

¹⁰ A lei estabelece que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, no preenchimento destas vagas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (Ristoff, 2014, p. 727).

filhos, ingressante no doutorado em 2021, João recebia, até o momento da entrevista, o valor correspondente ao de uma bolsa de doutorado. Egresso do curso de ciências biológicas, nosso entrevistado é natural da zona rural de Bom Jardim, estudou no que chamou de *escola da comunidade* até o ensino fundamental, tendo terminado o ensino médio em escola pública, na cidade de Limoeiro, no agreste do estado.

Eu faço doutorado na UFPE, no programa de ciências biológicas. [...] Eu morava com meus pais. Minha mãe sempre me estimulou bastante, quando eu fui aprovado no vestibular ela ficou muito feliz.

João fez uso das cotas para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, situação em que se reserva uma parcela das vagas de instituições de ensino superior e técnico, para esse recorte.

4.1.1. A origem social, antecedentes familiares e o ingresso na universidade: por que a escolha da licenciatura e para quê?

A família é a primeira instituição socializadora dos indivíduos, responsável por estabelecer os limites do *possível* e do *desejável* (Lahire, 2011). A *escolha do possível* se apresenta aqui como o que é visto como possibilidade, como alternativa mais provável à determinação de uma escolha, o *desejável* por sua vez, será visto aqui como o que se almeja de forma mais distante, uma possibilidade mais remota, mas que continua a existir dentro das aspirações desse indivíduo. Pontuamos inicialmente a discussão da categoria família, pois logicamente, quando indagados a respeito das suas trajetórias, nossos entrevistados trazem o núcleo familiar mais próximo, majoritariamente formado por uma configuração nuclear, como o ponto de partida.

João, o primeiro de quatro filhos, morou grande parte da sua vida na zona rural da sua cidade. Estudante de escola pública, cuja renda familiar mensal (à época em que vivia na casa dos seus pais) ficava em torno de um salário mínimo, inaugurou em seu seio familiar o acesso ao ensino superior. Segundo ele, as escolhas não foram fáceis. Sustentar a postura de que foi o

“Único filho que saiu de casa para estudar e ainda mais pra ser professor” não foi fácil.

[...] meu pai também ficou feliz, só que ele ficou “meio assim”, pois na cabeça dele estudar pra ser professor era coisa de mulher, né?

João retrata a resistência do pai (que têm o nível escolar menor) com a possibilidade de o filho estudar para ser professor, em virtude de o cargo estar atrelado ao gênero feminino. *“Só que depois não tinha muito o que reivindicar. Eu acho que ele tinha preconceito, né?”*. O “filho que saiu de casa”, não saiu apenas em busca do ensino superior. Nosso entrevistado relatou que como irmão mais velho, tinha muitas responsabilidades e, portanto, poucas possibilidades fora do sítio, do cuidado com a “roça”, com o bar que o pai possuía e pouco cuidava.

Segundo Lahire (2011), as possibilidades de alcançar determinada posição, parte de uma avaliação subjetiva das perspectivas sociais, econômicas e educacionais e não ocorre como um processo consciente de cálculo, mas é moldada pelas experiências e contextos familiares. As possibilidades objetivas, mensuráveis estatisticamente, influenciam a vida cotidiana das pessoas e geram práticas que determinam o que é considerado normal, possível, razoável ou impossível. A fala de João, mostra que mesmo diante de uma possibilidade remota e da discordância do pai em optar pela licenciatura, houve apoio do núcleo familiar à ideia de que ele pudesse cursar o ensino superior em outra cidade. Não havia resistência no fato dele cursar o ensino superior, mas na escolha da docência.

Como apontamos mais acima, os núcleos familiares ou este conceito aparentemente indivisível do que é família, não é visto para Lahire como responsável por esse “banho socializador” automático:

A família nunca é este organismo coerente, homogêneo e harmonioso como nas visões encantadas, ou tão simplesmente em sobrevoo, como muitas visões macrossociológicas do “meio familiar”, enquanto meio definido por algumas grandes propriedades sintéticas sociais, podem incitar (Lahire, 2011, p. 15).

Muito embora houvesse o apoio da família (leia-se nessa análise em específico pai e mãe), percebemos na fala de João a lógica apontada por

Lahire (2011) de que uma criança “nasce numa família já para missões ou funções às quais será difícil escapar” (Lahire, 2011, p. 16). De acordo com o relato de João,

Eu sofri muito na minha infância, meu pai tinha uma cultura machista, opressora, coisas que ele herdou do pai dele e que me fez sofrer muito na infância e uma das coisas que eu não queria era reproduzir isso. Fiquei muito traumatizado com os trabalhos que eu fiz na infância e era uma das coisas que eu não queria mais na minha vida. Eu queria buscar outras alternativas e a minha mãe sempre me estimulou a buscar isso.

A figura paterna de João, responde muito à lógica do “*isto não é para nós*” (Lahire, 2011). O que sugere a interiorização de limitações: “O que não é objetivamente acessível não passa a ser subjetivamente desejável e acabamos por gostar apenas do que a situação objetiva nos permite gostar” (Lahire, 2011, p.15). O pai de João responde subjetivamente à uma realidade do que é *possível*, ao passo de delegar grandes responsabilidades aos filhos, mesmo sendo eles muito novos. À estas responsabilidades, acrescenta-se a lida no campo e o cuidado com os animais. Caminho oposto ao galgado por João ao buscar no ensino superior o que definiu como “*melhoria da qualidade de vida e busca por um emprego decente*”:

Os trabalhos na infância eram na agricultura, a gente plantava milho, plantava feijão, a gente. Quando falo a gente, eu digo, eu e meu irmão mais novo. A gente cuidava de gado, cuidava de cabra, cuidava de porcos, então era uma responsabilidade muito grande em cima de mim, E também meu pai, além do sítio que ele tem, ele trabalhava fora. Aí era responsabilidade minha cuidar do sítio. E aí eram coisas muito pesadas que eu tinha que fazer senão eu apanhava. [...] No ensino médio eu comecei me esquivar um pouquinho, porque como a escola era integral, eu passei a cuidar do sítio somente aos finais de semana.

A família é ainda o ambiente primário para a expressão e realização de si mesmo. Concedendo gratificações, incentivos, apoios e ajudas, que servem tanto como referências invisíveis autorizando a existência, desenvolvimento, crescimento e confiança em si mesmo (Lahire, 2011). Conforme relatou João,

Minha mãe sempre me estimulava e me dizia que a saída era estudar e conseguir um emprego decente. No segundo ano do ensino médio eu conheci uns amigos. Até então eu não conhecia nada, não sabia o

que era faculdade particular, pública e aí eles me falaram que era possível fazer um curso superior gratuito, até porque a gente que é do interior não tem muito acesso e eu sabia que eu não tinha condições nenhuma de entrar no ensino superior. [...] Conheci a universidade através dos amigos de fora. E aí eu comecei estudar mais sobre o curso de graduação, e foi no terceiro ano que eu comecei a me dedicar para o vestibular da UFPE. Eu fiz amigos no intercâmbio lá no Canadá e foi lá que eu fiquei sabendo).

O ambiente familiar é também reprodutor de violências e de perpetuação de desigualdades. Como aponta Lahire (2011) é também, na maioria das vezes, a mistura entre esses dois aspectos. João vivenciou muitas situações de violência, infligidas pelo seu pai, situação que ele aponta como um dos fatores determinantes para o seu ingresso na universidade.

Meu receio de não passar era por causa da concorrência, mas talvez se eu tivesse uma família que me desse apoio, que eu pudesse fazer um cursinho pré-vestibular, talvez eu tivesse feito outro curso. Como eu não tive isso, eu precisava fazer um curso de graduação urgentemente, pra sair dali de onde eu estava.

Durante a entrevista, João lembrou que no dia do seu aniversário de 16 anos levou uma surra do pai. Esse acontecimento, atrelado a tantos outros, aumentou a necessidade de que ele rompesse com os laços familiares e encontrasse na universidade o caminho para o seu processo de emancipação.

Mas teve um episódio que me marcou muito. Teve uma fase que ele resolveu abrir um bar e o responsável era eu. Isso eu estava no sétimo ano, eu era de menor. E aí eu ficava no horário que eu voltava da escola. E aí teve uma vez que eu esqueci umas garrafas de cerveja dentro do congelador do freezer. Aí quando foi de madrugada, chega pai bêbado, me acorda, me dá uma surra e me manda subir pra limpar as cervejas que tinham estourado. Aí eu subi. No que eu subi, ele foi atrás e continuou me batendo. Era dia do meu aniversário. Ele foi educado dessa forma, pra ele estava tudo certo.

Para Lahire (2002) a criança não reproduz de maneira direta e a forma de agir da sua família, “mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração da relação de interdependência, no seio da qual está inserida” (Lahire, 2002, p.17). João compreendia que a rede de relações em que ele estava inserido, como um fator motivador para constituir outras relações fora do ambiente familiar. Isso não significa que houve um rompimento completo. De acordo com João, *“Hoje ele tenta correr*

atrás do prejuízo e eu tento não ter remorso nem repulsa. Eu tento manter um bom relacionamento”.

Dentro da sua dinâmica familiar, João descreve a mãe como alguém que sempre apoiou os filhos e que nunca se negou a investir nos seus estudos. Ela pouco aparece nas situações de conflito em que o pai de João era o agressor. Mas aparece entre as falas que versam sobre o apoio na nova jornada, e na ideia do “menino teimoso” que não queria mais cuidar do gado, nem das cabras. “No terceiro ano (do ensino médio) a minha mãe comprou um computador pra gente, pra gente brincar, jogar e eu acabava fazendo tudo em casa mesmo”. Talvez, João nunca mais precisasse abrir o bar.

A mãe foi apresentada como a figura central da rede de apoio que forneceu condições para que o nosso entrevistado pudesse alçar o ensino superior em outra cidade, diminuindo assim o tempo que dedicava às demandas do pai. A socialização do curso e a distância de casa, fez com que João, após o início da graduação, fosse cada vez menos em casa. *“Antes eu ia bastante, mas eu já cheguei a ficar cinco meses sem ir em casa”.* Na casa em que cresceu, em que conviveu com seus amigos, em que aprendeu a lida com os trabalhos do campo e que foi cenário para as agressões que sofreu, ficaram a mãe divorciada, e os três irmãos.

Meu irmão que veio depois de mim ele não concluiu o ensino médio e depois ele mudou pra São Paulo pra trabalhar e trabalha no *Ifood* como entregador. A minha irmã tem 22 anos, ela trabalha, mora lá com a minha mãe o namorado dela e com meu irmão mais novo, que ele tem 16 anos. Ela trabalha numa loja de sapato.

Dos irmãos mais velhos, até o momento da entrevista, apenas ele havia dado “continuidade” aos estudos. O mais novo estava terminando o ensino médio, a irmã trabalhava numa loja de sapatos e o outro irmão foi para São Paulo trabalhar. João ficou e insistiu que precisava estudar. Tinha a *benção* da mãe.

A mãe resolveu se divorciar do pai. Segundo João, não havia mais espaço para as agressões e um pouco antes dele sair de casa para cursar o ensino superior, a mãe tomou a decisão. A situação de agressão que ele havia sofrido, foi decisiva para que ele saísse de casa. Precisava se dedicar aos

estudos, pois entendia neles a única possibilidade de sair da rotina de "estudar *de manhã, cuidar do sítio à tarde e ficar no bar à noite*". O processo de interiorização das universidades públicas, foi cenário convidativo, que, ao implantar o Centro Acadêmico de Vitória, deu a João a possibilidade de escolha de dar continuidade aos seus estudos não muito distante de casa.

O pai adoeceu, vítima de uma queda do cavalo, ficou de cama. Hoje, segundo ele, há uma tentativa de reaproximação.

Eu tento não ter repulsa, eu tento não ter raiva. Eu tento manter um bom relacionamento. Quando ele quebrou a perna eu fiquei com ele uns dias no hospital e isso acabou nos aproximando. Mas é claro que eu não esqueci o que aconteceu. Eu só não guardo mágoa.

A experiência que nosso entrevistado define como traumática, também foi apontada como fator decisivo para a escolha de cursar o ensino superior. Este aparece com uma alternativa à definição do *vencer na vida e terminar os estudos*. Decidido a romper com os laços de socialização familiar já fragilizados, ele resolve ir em busca do diploma, ou do futuro. Precisava passar, pois não aguentaria mais um ano na mesma rotina, o que dificultaria ainda mais o alcançar dos seus objetivos.

4.1.2. Trajetória, identidade profissional e acesso ao mercado de trabalho: entre as aspirações e a realidade da profissionalização

Quando teve a oportunidade de fazer intercâmbio no Canadá, ainda no ensino médio, João começou a conhecer a universidade. Antes disso imaginava que "terminar os estudos" era a *escolha do possível*. O ensino médio concluído lhe traria as oportunidades necessárias para a construção do "*vencer na vida*", a partir da concepção do lugar de onde ele vinha. Os amigos que fez no intercâmbio, falavam de faculdade, de como e onde deveria fazer. Esse universo era até então desconhecido por João. Se recorda apenas de não querer parar no ensino médio. A situação em casa era difícil e foi aí que ele convenceu a mãe a pagar um cursinho pré-vestibular.

Eu conversei com a minha mãe e ela pagou um pré-vestibular pra mim. A professora de biologia do curso era muito boa. Eu acabei me

apaixonando. [...] Eu sempre fui muito retraído. Eu não tirava dúvidas. Quando ela olhava assim pra mim já me dava um calafrio. Hoje eu estou mais tranquilo, mas antes era muito retraído.

Segundo João, havia muito receio em não passar no vestibular. Como ainda não havia escolhido o curso, ele visualizava no ensino superior a oportunidade de sair de casa, para frequentar outros espaços e deixar para trás a rotina de trabalho e o receio dos castigos do pai. Não sabia exatamente qual curso queria, apenas se interessava pela área da saúde. Tinha afinidade com os conteúdos e durante o cursinho conheceu uma professora que foi aproximando ele das ciências biológicas.

Eu tinha muita dúvida na escolha do curso. Eu sabia que eu queria alguma coisa que estivesse voltada para a área da saúde. Então eu pensei em odonto, psicologia. Mas aquele medo, aquela apreensão de não conseguir passar e ter que ficar mais um ano naquela mesmice.

No dia em que a lista de aprovados saiu, João nem sabia. Havia feito a inscrição no computador que a mãe havia comprado com muito esforço. Quando descobriu que a lista de aprovados havia saído estava na escola e, de pronto, foi para casa conferir se o seu nome estava lá. *“Meu Deus, foi inacreditável. Eu vi meu nome lá, aí fui falar pra minha avó, que foi falar pra minha tia e elas ficaram bem felizes”*. Para o pai ele não contou e disse que “achava” que quem havia contado era a mãe. Viviam todos ainda na mesma casa, mas não se falavam: *“acordava, dava a benção, também se não desse era motivo pra briga e o resto do dia ficava assim, então eu não queria falar nada pra ele, eu nem sei como é que ele reagiu”*.

Seguindo o conselho de um amigo, decidiu ingressar no segundo semestre do curso, onde as aulas iniciam no meio do ano. Seria uma oportunidade para que ele “descansasse do ensino médio” para que pudesse se organizar antes de começar as aulas na universidade. João, que já dava aulas de inglês para estudantes que tentariam intercâmbio, recebeu um e-mail da FACEPE, comunicando que ele havia ganhado uma bolsa BIA (Bolsa de Incentivo Acadêmico). João precisaria deixar o emprego para assumir a bolsa junto a um projeto de pesquisa. Suas aulas começaram em setembro e em outubro ele já havia se mudado para Vitória de Santo Antão. A bolsa era a sua única fonte *a vida*”.

O desafio de sair do lar para cursar o ensino superior esteve sempre atrelado à ideia de precisar romper com a rotina da primeira instância da socialização do nosso entrevistado: a família. Não sabia exatamente qual curso gostaria de cursar, mas tinha a certeza que precisava sair de casa. A Licenciatura em ciências biológicas foi uma escolha construída no seu contato com a professora do cursinho e porque, segundo ele, sempre houve uma identificação com a área da saúde.

E eu coloquei ciências biológicas eu nem me liguei que era licenciatura. Então eu escolhi e coloquei o CAV porque, na minha cabeça, eu ia ter que trabalhar durante o dia e fazer o curso à noite. Eu não sabia que tinha auxílio estudantil. [...] No começo eu me sustentava somente com a bolsa, pagava cento e um pouquinho. Eu dividia o quarto com mais alguns amigos. Pra comprar comida mãe me ajudava, mandava cem reais. [...] Depois de um ano eu consegui pegar o auxílio estudantil. Ai eu comecei a gritar: “Meu Deus, finalmente eu sou livre!”

Nosso entrevistado não tinha a licenciatura como preferência. Na sua lista de cursos a serem escolhidos destacava-se a preferência entre os cursos de saúde. Cogitou odontologia e psicologia, fez a inscrição para as ciências biológicas e passou. Sob a alegria da mãe e a vigilância desconfiada do pai com o filho que seria professor, João se lançou ao universo da academia sem ter inicialmente noção alguma de como tudo funcionava.

Depois, quando eu entrei no curso de licenciatura [...] aí no primeiro dia, os professores apresentando as disciplinas e tal(...) pra tu ter noção eu não tinha nem visto a grade curricular. Aí eu vi um monte de disciplina pedagógica, um monte de disciplina de educação [...] Aí os professores: “Vocês estão sendo formados para serem professores de ciência biológicas” e eu: “Pôxa, vamos ver no que é que dar”. Aí foi no quarto período que eu já amava as disciplinas de educação.

Durante o curso, João participou de várias atividades acadêmicas que não da sala de aula; foi monitor por dois anos e meio, esteve junto à projetos de extensão e optou por vivenciar plenamente a rotina da universidade. Essa trajetória o colocou em contato direto com a possibilidade de cursar mestrado e doutorado na mesma área. No entanto, as dificuldades financeiras, mesmo com o auxílio que recebia, se configurou como o principal entrave para dar seguimento às atividades acadêmicas. “- *Não sobrava dinheiro para comprar roupas, comer uma coisa diferente*”. Mesmo enfrentando muitas dificuldades,

João precisou trabalhar para cobrir as despesas:

Peguei quatro turmas de matemática numa escola de ensino fundamental em Belo Jardim. Isso em 2017 eu acho. Eu dava aulas na segunda, terça e quinta lá. Eu nunca tinha ido pra uma final antes de precisar trabalhar fazendo faculdade. E eu fui pra final em três disciplinas. Meu Deus, eu fiquei me sentindo horrível. Você vê que todo mundo da turma tá lá comemorando que passou por média. Aí tá lá todo mundo de férias e você estudando pra fazer uma final. Você fica se sentindo sei lá, incompetente. [...] Eu me cobro muito, mas antes era pior. Eu virava as noites, já teve dias e noites de eu não dormir. No outro dia eu ficava o dia no CAV fazendo projeto, estudando e somente na base do café (João).

O fato de poder participar das atividades oferecidas pela universidade e proporcionadas pela socialização do curso de licenciatura em ciências biológicas, permitiu ao nosso entrevistado uma aproximação maior com a docência.

Eu sempre gostei muito de participar das coisas, desde o ensino médio. Festival, festas, projetos. Tudo eu participava. Quando eu cheguei na Universidade não foi diferente. Acabei me engajando em muita coisa. E eu pude participar. Tinha muita gente na minha turma que não podia participar mesmo com o auxílio. Não podia porque ajudava o marido com o dinheiro, tinha filhos.

A obrigatoriedade dos estágios, perdeu aos poucos o sentido de “obrigação” para se tornar uma paixão. O trabalho que precisou desempenhar durante a graduação como professor e a primeira experiência no estágio, foram fundamentais para a construção do fazer docente de João, já que a escolha pelas ciências biológicas se deu pelo contato com a professora do curso pré-vestibular. A licenciatura não foi uma escolha, mas sim uma descoberta. O estágio em uma escola na cidade de Limoeiro, em que dava aulas para turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, foi o momento em que João decidiu que era aquilo mesmo que queria. A experiência em ensinar, foi relatada por ele como tendo um potencial transformador:

A licenciatura? Rapaz que pergunta difícil. Eu decidi continuar porque ensinar é transformador. Assim, eu sempre tive um sonho que é o de ajudar as outras pessoas a transformar as suas vidas. Talvez por eu ter um histórico traumatizante, né?

O potencial transformador que descreve, se aproxima muito da sua trajetória de vida, de modo que ele aponta o processo de “fazer educação” como o que conseguiu recuperar os sonhos que almejava realizar, processo

que começou quando ele saiu de casa para ir até a Universidade. O contato com a docência dentro do curso, no entanto, não foi o que ele esperava. Descreveu os professores como incompreensíveis, que não entendiam as particularidades dos alunos.

Tinham professores que não tinham didática nenhuma, tinha professor que usava o slide do primeiro semestre que ele deu aula no curso em 2006. Um absurdo. Tinham professores que eram bons e tinham aqueles que assim, eu não saberia te explicar. Eles davam aula daquilo que ele atua e passavam como se a gente já entendesse. Talvez eles nunca precisassem dar aula no ensino médio. Parecia que eles estavam dando aula numa pós-graduação ou coisa assim e a gente estava fazendo um curso de licenciatura. Deveria ver os conteúdos de biologia e da forma que eles pudessem ser vistos no ensino médio. Mas a forma que a gente via era muito tradicional. [...] Teve um episódio de um professor que ele estava dando aula sobre algas, aí tinha uma tabela explicando as diferenças. Ele fazia isso sempre. “Ah isso aqui eu não vou falar não que tá no slide, vou mandar pra vocês e vocês leem. Aí passava a aula todinha e a gente via metade dos slides.

Quando descreveu o fato de os professores usarem uma didática que considerou ultrapassada e tradicional, longe do necessário para a transmissão do conhecimento direcionado ao ensino médio, nosso entrevistado aponta mais uma vez para a construção da sua escolha pela licenciatura. Longe dos modismos acadêmicos e de aulas que pouco se adaptam à realidade da licenciatura, o fazer docente de João já se encontrava em um processo de maturação avançado: era possível entender na prática o objetivo da licenciatura, na visão nosso entrevistado, a educação que transforma e que o colocou na sala de aula em uma Universidade, longe das “funções e missões” das quais era difícil escapar.

João se descreve como realizado dentro da escolha profissional que fez, alinhada com a sua trajetória de vida. Mas relata que o mercado de trabalho não correspondia ainda com as suas expectativas. No momento da entrevista ele tinha como renda a bolsa de doutorado e também não havia conseguido emprego.

Não tive um momento de frustração no curso, foi só satisfação. Mas até hoje eu não consegui um emprego. No mestrado eu até tentei. Assim que me formei eu comecei a entregar currículo e nunca fui chamado. Eu tive outros amigos que também não conseguiram, amigos do mesmo curso. Eu tenho colegas de curso trabalhando em loja, vendendo roupa, fazendo comida por causa da falta de emprego. [...] O fato de ser licenciatura não influenciou no fato de não ter

emprego. É por que são áreas distintas. O bacharel tem suas dificuldades de emprego também. Trabalhei somente nos projetos das faculdades e na escola que te falei. O mercado de trabalho tá ruim.

A docência como ferramenta para transformar vidas, é algo que ele não se arrepende de ter escolhido. Mas a relação com o mercado de trabalho estava sendo desafiadora.

Se hoje eu pudesse escolher outro curso, eu escolheria. Faria outro que me desse uma melhoria no mercado de trabalho. Eu fui por paixão, é um desejo da pessoa, né? Se alguém me perguntasse se deveria fazer eu ajudaria, tiraria todas as dúvidas. Mas talvez eu não escolhesse a licenciatura novamente.

A trajetória de João culminou no seu acesso ao ensino superior público, o acesso à pós-graduação e consequentemente à espaços diferentes da casa em que cresceu e tanto buscou sair em função das diversas violências que viveu, principalmente pelos atos infligidos pelo pai. Nosso entrevistado relata que mesmo que não tenha verbalizado a ideia nenhuma vez, a tentativa do pai era a de mantê-lo em casa, reproduzindo as mesmas atividades que ele. O “negócio” de fazer faculdade era tirar João das tarefas com a venda, da lida com os animais e com o campo. Era perdê-lo para o “mundo” desconhecido dos estudos. Mundo este em que João adentrou e não voltou mais.

4.2. Ana e a trajetória do improvável.

Ana, egressa do curso de ciências biológicas do ano de 2018, do CAV, natural da cidade de Chã de Alegria, doutoranda em nutrição no momento da entrevista, também saiu da sua cidade natal para cursar o ensino superior. Diferente do que observamos na trajetória anterior, em que as condições para a realização do curso superior, o colocavam como um objetivo difícil a ser alcançado e mesmo tendo estruturalmente condições semelhantes e desafios que se alinhavam ao caminho de João, Ana pareceu entender o processo de aquisição do diploma como algo esperado, ou seja, que era *possível*. O ponto norteador da entrevista foi o fato de que ela almejava outras condições de trabalho, diferente das que o contexto em que ela estava inserida ofereciam.

Eu morava na cidade. Morei com meus pais até 10 anos de idade e depois morei só com a minha mãe. Meu pai não era uma pessoa agradável. Ela sempre foi agricultora. Eu estudei a vida inteira em escola pública, mas ela fazia o possível para que nós tivéssemos todas as condições para poder estudar, sabe? Espaço pra estudar.

Percebemos, durante o processo de coleta de dados, que os caminhos a serem percorridos até o ensino superior, para Ana, se configuravam como uma trajetória já conhecida em função das vivências proporcionadas pela segunda instância de socialização: a escola, tendo antes sido orientada com o que foi *possível* pela sua mãe, através de um conjunto de disposições que a figura materna carregava como a chance de “*mudar de vida*” entendendo que “*os estudos são a única coisa que não vão poder tirar de você*”, como sinalizou nossa entrevistada.

4.2.1. A origem social, antecedentes familiares e o ingresso na universidade: por que a escolha da licenciatura e para quê?

Lahire (2011) aponta a existência de uma “ordem desigual das coisas”, ordem esta que se estabelece, segundo o autor, diante da existência estrutural divergente do que se entende por classe social, aliado a elementos de distinção entre elas. Haveria um movimento de transferência de questões vivenciadas por gerações anteriores às gerações atuais em seus contextos familiares, algo de que não se poderia escapar, fixando, desde antes a realização de novas situações e alcances para além do *possível*, os limites do que se considera possível. “O carácter historicamente construído das desigualdades não implica que a sua desconstrução seja uma operação fácil” (Lahire, 2011, p.14). Para o autor, é necessário lançar mão de um exercício constante, caso esse ciclo deseje ser rompido.

Essa reflexão, nos aponta a história de Ana, neste segundo exercício de análise. Dentro da sua trajetória de vida, Ana aponta o ensino superior como uma ferramenta para romper com as expectativas já delineadas ao longo do tempo, para o que seria ser mais um membro da sua família: pouco acesso ao

letramento e a possibilidade de um desígnio de trabalho específico, o trabalho braçal.

Adicionalmente, percebe-se na trajetória de vida de Ana a noção de “missões ou funções das quais seriam difíceis escapar” (Lahire, 2011, p. 16). Para o autor, há uma construção de expectativas sobre a trajetória de vida da criança, entendendo que haverá um cumprimento do caminho e da trajetória possível e desejável para esse indivíduo.

O que me motivou a buscar o ensino superior é que eu via as pessoas que eu conhecia trabalhando em trabalhos que eu não queria. Se eu conseguisse estudar pra conseguir um trabalho melhor. [...] Eu sou a neta mais velha da minha avó e fui a primeira a ingressar no ensino superior. Eu comecei os títulos primeiro, mas hoje já tem gente na minha família que tá na faculdade.

Os trabalhos a que Ana se refere são os relacionados à agricultura. A entrevistada reforça em sua fala que *“Não é um trabalho melhor, mas que demandasse menos esforço. Não é que seja ruim trabalhar na roça, mas eu não queria isso”*. Ana demonstrava certa preocupação em enfatizar que não considerava o trabalho na agricultura como algo ruim, pois sua mãe era agricultora.

Ela (a mãe) ficou com medo e feliz quando eu consegui ser aprovada e fez o possível para que eu pudesse vir pra Vitória. De imediato eu vinha à tarde pra ir para as aulas. Depois eu consegui o PIBID, e como eu precisava passar o dia em Vitória, eu acabei me mudando pra cá. Ela sempre me apoiou, fez o possível pra arcar com os gastos que a gente tem quando começa a estudar.

A relação com o pai não foi um ponto abordado durante a entrevista, apenas foi citado que ela não conviveu muito com ele e que ele *“não era boa pessoa”*. Assim como na trajetória de João, no caso de Ana também foi relatado o abandono paterno, a violência e a oposição ou indiferença quanto ao início da trajetória dos nossos entrevistados no ensino superior. Núcleos familiares majoritariamente matriarcais parecem articular de forma mais eficiente a estrutura necessária à concretização do acesso ao ensino superior dos nossos egressos, João precisou trabalhar desde antes de seu ingresso na Universidade, Ana não.

Ser professora foi algo visto para quem convivia com Ana como um “desafio” ou “perda de tempo”. *“Para algumas pessoas isso sempre foi um problema, pois o pessoal dizia que eu era muito nova e queria ser logo professora. Uma profissão que é tão dispendiosa”*. A profissão professora, segundo o círculo familiar e de amizade de Ana, estava posta como algo para pessoas com mais idade que a “menina nova que era tão inteligente”. Ir até outra cidade para se “formar professora” não foi algo que residia na expectativa da escolha profissional de uma das alunas mais inteligentes da sala e que desde cedo despertou interesse pelas ciências.

Eu sempre gostei muito de ler coisas de ciências, de cientistas. Eu pretendia continuar estudando isso na escola e aí eu fui estudar os cursos e vi que no CAV tinha licenciatura em biologia e fui fazer esse curso. Eu não tinha problema que fosse licenciatura, eu só queria estudar uma coisa que eu gostasse. [...] Eu me inscrevi pramuitas coisas e eu fiz o vestibular pra ciências biológicas por aqui mesmo. Eu escolhi porque eu me interessei por ciência. Inclusive eu lembro da minha professora de biologia da escola, falo com ela até hoje, estagiei com ela. Eu dei aula na escola que eu estudei, com os alunos que eu estudei. Foi muito interessante, eu dei aula na escola que eu estudei e isso é muito importante pra minha existência. Com certeza isso tem um impacto grande nas pessoas que observam.

O impacto a que ela se refere, está no fato de que ela foi vista como um exemplo dentro da escola. A amizade com as professoras, a diretora e com os colegas demonstra que a ideia de *sucesso* foi percebida no fato de que uma das alunas da escola retornou agora como professora. Ana destaca esse acontecimento como uma “aula evento”, momento em que o corpo docente da escola pôde ver entrar na sala Ana, a professora de biologia.

Com relação à reação das pessoas diante da notícia que a aprovação no vestibular num curso de licenciatura, nossa entrevistada relata as mais diversas formas com que esse acontecimento foi tratado. Reforça, no entanto, que não foi um fato inesperado ou improvável, mas que deixou todas as pessoas muito felizes. Além da aprovação no ensino superior público, ela também foi contemplada no PROUNI (Programa Universidade para todos) que garante a gratuidade da mensalidade em instituições do ensino superior privadas. Os professores estavam muito empolgados com o resultado dela e dos outros colegas. Como todos estavam muito entrosados, houve um esforço coletivo da comunidade escolar para que ela e tantos outros, tivessem

condições de se preparar para o vestibular.

Teve todo tipo de reação, meus professores ficaram muito felizes. Foi muito massa. Eu tinha conseguido bolsa de fisioterapia pelo PROUNI, mas quando eu fui fazer a matrícula eu esqueci um documento. Nessa hora meu professor me liga aos berros pra saber qual era o meu RG e confirmar o resultado do vestibular da Federal. A gente tinha muitos laços, a turma e a escola, mas teve gente da minha turma que não tinha conseguido passar em lugar nenhum, aí ficaram aqueles comentários ácidos. Sabe, né?

4.2.2 Trajetória, identidade profissional e acesso ao mercado de trabalho: entre as aspirações e a realidade da profissionalização

A opção pela licenciatura foi fruto da sua relação com os professores do ensino médio e pela sua admiração com a profissão. O cotidiano escolar, a relação com os professores e a forma como eles encaravam a preparação vestibular, fez com que nossa entrevistada visse a profissão como uma *coisa incrível*.

A profissão de professor é muito incrível. A Ana de seis anos atrás ficava pensando: o que eu quero fazer com a minha vida? Era uma coisa que eu achava incrível. Eu achava que a docência, naquela época, era um caminho”.

O início do curso foi impactante. Ana, que era uma aluna exemplar no ensino médio, se deparou com uma quantidade enorme de disciplinas e com uma didática diferente das que já havia conhecido.

Para mim foi impactante, mas era tudo muito pesado pra mim. O nível dos conteúdos era muito alto. O ensino que a gente recebe na rede pública não é o mesmo. Eu entrei muito defasada. Eu nunca tinha visto nada daquela forma. Eu tive que voltar muito em muitos conteúdos, aprender coisas que eu não tinha conhecido.

Além de lidar com os conteúdos em um nível diferente do que já conhecia, Ana fez poucos amigos na própria turma. As amigas que construiu estavam em sua maioria fora da turma. Fez uma “melhor amiga” e até então eram muito próximas. “*Eu sou até madrinha da filha dela. Mas eu não tenho muitos amigos de lá não*”. Quando se mudou para Vitória, morou em uma rua onde muitos universitários moravam também, a Rua Primitivo de Miranda.

Dividiu uma casa com algumas amigas para dividir os custos. Antes de se mudar definitivamente, ela usava o transporte da prefeitura para se deslocar de casa até a Universidade e com a frequência em atividades extraclasse como as bolsas de iniciação acadêmica, tornou-se necessário fixar a residência em Vitória.

Desde os primeiros períodos eu fui monitora, participei de projetos. Me interessei por microscopia. Fui PIBID por 3 anos, fui extensionista. Participei de projetos de botânica, de genética, de tanta coisa. Mas aí foi no quinto período em que eu comecei a me interessar pela microscopia. Era meu foco. Na minha sala as pessoas brigavam muito e eu sempre me afastava disso.

Antes do ingresso no curso, Ana não precisou trabalhar. Ela teve a oportunidade de ser Jovem Aprendiz no Banco do Nordeste, em que jovens de escolas públicas tinham a oportunidade de ter renda em um emprego de meio período. Ana viu isso como uma boa oportunidade, já que não trabalhava no ensino médio. Durante a realização do curso de graduação, ela não precisou trabalhar e a única disciplina que reprovou foi de forma intencional: *“Quando eu já ia terminar o curso eu reprovei uma disciplina pra poder continuar mantendo o vínculo. Se eu me formasse eu ia perder a bolsa, então eu fiz isso pra poder ter bolsa até passar no mestrado”*.

Quando perguntada sobre seu desempenho, Ana pontua que se cobra muito e que tem um problema com isso. Entende a noção de *sucesso*, com as etapas de conclusão de cada nível do ensino superior, mas com o problema que definiu como baixa estima e de autoimagem, encarou a finalização da graduação como apenas uma etapa. Etapa esta esperada mais pela própria mãe, do que por ela mesma,

Eu entendo o ensino superior como uma coisa legal na vida. Eu sou uma pessoa que conseguiu, se dedicou. Eu achei que ia pegar meu diploma e que seria uma coisa extraordinária, mas não muda nada. Claro que é legal. Eu só peguei um pedaço de papel e fiquei feliz, mas a minha mãe ficou mais feliz que eu. Foi uma coisa feliz.

O “pedaço de papel” era esperado, mesmo que ter conseguido finalizar o ensino superior tenha sido uma “vitória” na visão de Ana, o diploma estava *“guardado numa pasta para não pegar poeira”*

Na visão de Ana, a matriz curricular do curso e a didática dos professores era excelente. De maneira geral, ela definiu os professores como

“muito bons e excelentes”, “professor bom e ruim tem em todo lugar”. Pontuou de forma interessante o tratamento que recebeu durante as aulas do mestrado, e ao ter a oportunidade de assistir aulas em Recife, onde identificou que a professora falava com os alunos de Vitória de forma diferenciada. *“Existe sim esse olhar e essa diferença de tratamento somente porque a gente era do interior, é como se a gente fosse diferente, mas ninguém falou nada não”*. Essa diferença no tratamento, segundo ela, residia no fato dos estudantes serem provenientes de cidades do interior, como se essa característica afetasse a qualidade do ensino ofertado e diminuísse o nível dos alunos.

“Não tinha nada demais, a única diferença é que eu estava longe da capital”. A parte boa de um campus do interior é que é muito bem equipado, mas viver longe da capital me afasta de muitas coisas também. Mas são coisas positivas e negativas.

O mercado de trabalho, na concepção de Ana, está difícil em função do fato de que muitos professores de biologia têm se formado. *“Então eu não saberia nem te dizer se tá difícil conseguir, eu não precisei ainda procurar emprego, mas sei de pessoas que trabalham em áreas totalmente diferentes, deve ser porque não encontrou”*. Mesmo sem vínculo formal, Ana estagiou em escolas estaduais e municipais, sendo o primeiro estágio na escola em que concluiu o ensino médio. Em todas atuou como professora de biologia ou ciências. A escolha pela licenciatura veio em decorrência de uma profunda admiração pelo professor. *“Eu amo o meu curso, eu amo biológicas e é o curso que eu escolhi pra mim, eu não faria outra coisa se eu pudesse voltar atrás”*.

Quando perguntada se numa situação hipotética, indicaria o curso de ciências biológicas, Ana disse que assim como não faria nada diferente no passado, aconselharia qualquer pessoa a fazer o curso.

É coisa de paixão mesmo. Com toda certeza eu orientaria alguém a fazer o curso, dando todo suporte. Minha irmã tirou 10 em biologia na escola e eu já fiquei muito feliz. Ela me perguntou se ela já estava pronta para fazer o curso, mas eu sei que é só onda dela, ela quer psicologia mesmo.

O percurso profissional que optou por dar seguimento após a conclusão da graduação, incluiu o mestrado e o doutorado em nutrição. As escolhas

demandaram a necessidade de que outra graduação precise ser feita. Almejando um concurso para se tornar professora da Universidade, Ana pretende cursar nutrição, para alinhar seu currículo com seus objetivos profissionais. *“Eu quero ainda fazer um outro curso de graduação que é nutrição, somente pelo fato de que eu quero seguir no ensino superior, mas biologia vai ser sempre a minha primeira opção”*. A graduação em nutrição não afasta Ana dos percursos da docência. *“É apenas porque eu quero seguir o ensino superior, só por isso”*.

4.3 A trajetória de Viviane

Assim como os nossos entrevistados anteriores, Viviane veio de uma cidade vizinha à Vitória de Santo Antão para cursar o ensino superior. Natural de João Alfredo, distante 73,4 km da Terra das Tabocas, nossa entrevistada estudou durante toda a vida na rede estadual de ensino. Filha de pais que não concluíram o ensino fundamental, Viviane viveu parte da infância na zona rural, tendo se mudado aos sete anos para a cidade. Durante toda a entrevista, menciona *qualidade de vida e mudança de vida*, como focos principais na decisão de cursar o ensino superior. Tendo uma irmã mais nova, que no momento da entrevista já estava fazendo faculdade, Viviane escolheu o curso no último ano do ensino médio.

Sua trajetória escolar sempre recebeu muito apoio dos pais: *“Esse curso em si eu não pensava assim desde cedo, mas eu sempre tive muito estímulo da minha família em ingressar no ensino superior. Meus pais sempre almejam que eu tivesse aquilo que eles não tiveram (Viviane). O que os pais não tiveram*, segundo nossa entrevistada, estava relacionado à um padrão de vida confortável. Na concepção deles, o ensino superior “fazer uma faculdade” abriria as portas para que a renda da filha aumentasse e para que ela pudesse acessar alguns espaços, caminho não feito por eles.

Eles encararam muito bem, não tiveram muito receio. Eles sempre quiseram o melhor pra mim. Eu tinha uma prima que morava aqui na cidade, então não teve muito problema não. [...] Sempre tive muito incentivo por parte dos meus pais e também dos meus professores. Eu sempre quis essa mudança de vida, queria qualidade de vida também. Esse era o meu grande propósito de vida. O que me motivou

a buscar o ensino superior foi a mudança de vida. Eu passei parte da minha infância morando na zona rural, mas foi aos sete anos que eu fui morar na cidade. Eu queria melhorar de vida.

4.3.1. A origem social, antecedentes familiares e o ingresso na universidade: por que a escolha da licenciatura e para quê?

Viviane já sabia que queria ser professora, mas a decisão de que área seguir, a colocou diante de duas possibilidades de curso. *“Quando chegou no ensino médio, eu decidi que queria tentar um curso de licenciatura. Eu só tinha dúvida com relação à área. Eu gostava muito de português e de biologia e eu tentei as duas. Tentei biológicas na UFPE e tentei letras na UPE em Nazaré¹¹¹¹”* A opção pela licenciatura, veio de um processo de construção que envolveu seus professores e o “brincar”. A brincadeira de dar aulas, sempre foi uma das preferidas da nossa entrevistada.

Eu comecei a decidir o curso de fato quando cheguei no último ano do ensino médio. Desde pequena sempre gostei muito de brincar de ser professora, e isso já estava muito enraizado, digamos assim, né? Aí escolhi as licenciaturas em letras e em biologia.

Um fato que apareceu na narrativa de Viviane, além do objetivo de “ter qualidade de vida” atrelado ao ingresso e a conclusão do ensino superior, era a vontade de sair da casa dos pais. Aprovada nas duas seleções que fez, ela viu na oportunidade de estudar mais longe de casa, uma estratégia para sair do seio familiar e empreender a independência que almejava.

O pessoal da minha cidade que estuda em Nazaré, eles conseguem ir e voltar todas as noites, no tempo que eu vinha aqui pra Vitória, não tinha muita gente da minha cidade estudando aqui. Então quando saiu o resultado do vestibular, e eu passei nos dois, eu decidi vir pra Vitória, pois vi naquela ocasião a oportunidade de sair aos poucos da casa dos meus pais e ir conquistando a minha independência.

Viviane não relata em momento algum da entrevista que a relação com os pais era ruim ou que se apresenta fraturas na sua convivência familiar. No entanto, poder sair de casa e morar em outra cidade era também um desejo para a concretização de um objetivo pessoal seu de encontrar “qualidade de

11

A cidade de Nazaré da Mata sedia o Campus da Universidade de Pernambuco.

vida e independência”. A escola para estudar em Vitória, advinha do fato que ficaria mais dificultosa a logística de voltar para casa todos os dias, sendo necessária a fixação de residência na cidade. Morar fora e “ter suas próprias responsabilidades” influenciou bastante na sua decisão em cursar o ensino superior. “Acredito que esse foi um dos meus propósitos e que deu muito certo. De romper com essa dependência, acredito que até essa dependência financeira mesmo”.

Viviane ressalta o processo de interiorização como sendo um dos fatores que também sustentaram a sua estratégia de almejar a qualidade de vida através do ensino superior e de sair da casa dos seus pais.

Eu acredito também que isso foi possível por ser aqui em Vitória, por se tratar de uma cidade que ainda é interior. Recife na época eu não teria condições, o custo de vida lá eu considero bem mais alto então tem essa questão também. Eu pude sair, pois era aqui em Vitória. Nem tão perto que eu tivesse que voltar e nem tão longe que eu não pudesse ir.

O contato de Viviane com a grade curricular do curso imbuíu sentimentos como “confusa” e “perdida”. Pois mesmo tendo escolhido a licenciatura, esperava disciplinas mais específicas e se deparou com mais disciplinas pedagógicas.

Quando eu comecei o curso, o primeiro e o segundo período foram um pouco confusos, pois as disciplinas não eram tão específicas. A partir do terceiro período foi que eu me senti realmente estudante do curso de biologia. No começo eram disciplinas muito pedagógicas, até confunde um pouco a cabeça da gente.

Diante dessa colocação, pensamos ser interessante visualizarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do CAV. Tal documento, rege também as disciplinas que são consideradas obrigatórias e eletivas para a conclusão do curso. O documento data da obrigatoriedade do cumprimento para estudantes com entrada a partir do semestre de 2013.1. Viviane teve entrada em 2015. Podemos observar no recorte abaixo, as disciplinas e a carga horária no primeiro e no segundo semestre, demarcados pela nossa entrevistada como os que a deixou confusa, até ter o entendimento de como curso funcionava.

Você sai do ensino médio e acha que vai entrar num curso de biologia pura. Foi com o passar dos períodos que eu fui me identificando mais e vi que aquilo era o que eu queria pra mim. [...] Eu nunca quis desistir, nem pensei, eu só ficava naquela, achando estranho. Nunca houve dificuldades que me fizessem trancar o curso e eu desistir.

Observamos as disciplinas de Fundamentos da Educação, História e Filosofia da Ciência, Didática e Psicologia do aprendizado e do Desenvolvimento, como sendo as disciplinas com maior carga horária dentro dos dois primeiros semestres do curso (Figura 13). O primeiro contato da nossa entrevistada se deu com uma carga maior de disciplinas relacionadas diretamente à educação e ao processo de aprendizagem. Quando ela menciona que no decorrer do curso “*vai se acostumando*”, se refere ao fato de que as disciplinas consideradas eletivas, ou seja, que não são necessariamente obrigatórias, que dão a possibilidade ao estudante escolher quais quer cursar ao longo do semestre, são mais direcionadas para a prática nas ciências biológicas em si. Não que o componente afaste o estudante do contexto de sala de aula, no entanto, é mais específico, como podemos observar na figura 14.

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA
Válido para os alunos ingressos a partir de 2013.1

11.3.1 Componentes Curriculares Obrigatórios

Componentes Curriculares Obrigatórios		Ch Semanal		Créditos	Ch Total	Pré-Requisitos	Co-Requisitos
Códigos		Teor	Prát				
1º ANO							
1º Período							
	Estrutura e Dinâmica da Terra	15	30	2	45	-	
	Fundamentos da Biologia	30	30	3	60	-	
	Fundamentos da Educação	60	0	4	60	-	
BIOL0002	Fundamentos de Química	45	0	3	45		
	Historia e Filosofia da Ciência	45	0	3	45		
BIOL0003	Sistemática e Biogeografia	45	0	3	45	-	
	TOTAL	240	60	18	300		
2º Período							
	Bioquímica I	30	0	2	30	Fundamentos de Química-	
BIOL0011	Didática	60	0	4	60	Fundamentos de Educação	
	Eletiva	30	0	2	30		
	Fundamentos de Física	45	0	3	45		
BIOL0017	Psicol. da Aprendiz. e do Desenvolvimento	90	0	6	90	-	
	Zoologia I	15	30	2	45	-	
	TOTAL	270	30	19	300		

Figura 13 - Componentes curriculares obrigatórios-Ciências Biológicas

Fonte: <https://www.ufpe.br/ciencias-biologicas-licenciatura-cav>

Figura 14 - Componentes curriculares eletivos Ciências Biológicas

Códigos	Componentes Curriculares Eletivos	Ch Semanal		Créditos	Ch Total			
		Teor	Prát			Pré-Requisitos	Co-Requisitos	Requisitos CH
	Ambiente e sociedade	15	30	2	45			1000
	Animais venenosos e peçonhentos	30	0	2	30	Zoologia III	Zoologia V	
	Biologia Marinha	45	0	3	45	Zoologia IV		
	Botânica econômica	45	0	3	45	Diversidade de plantas com sementes		
	Botânica ornamental	45	0	3	45	Diversidade de plantas com sementes		
	Comunicação e expressão	30	0	2	30			
	Ecologia de mamíferos	15	30	2	45	Zoologia V		
	Ecologia do comportamento animal	30	0	2	30	Ecologia I		
	Educação Inclusiva	30	0	2	30	Libras		
	Fauna urbana	15	30	2	45	Zoologia V		
	Fotografia aplicada à Biologia	15	30	2	45			1000
	Fundamentos de informática	0	30	1	30			
	Matemática básica	30	0	2	30			
	Natureza, sociedade e educação ambiental	30	0	2	30			1000
	Trabalho de Campo em Ecologia Vegetal	30	0	2	30	Diversidade de plantas com sementes; Ecologia II		

Fonte: <https://www.ufpe.br/ciencias-biologicas-licenciatura-cav>

Mesmo que esse primeiro contato tenha sido confuso, com relação ao contato com as disciplinas menos específicas, a licenciatura foi uma escolha que se deu antes mesmo de Viviane decidir o curso. As duas opções escolhidas por ela, eram de licenciatura, mas foi a localização do *campus* que determinou a sua escolha pela área específica naquele momento.

A licenciatura, como eu te falei...eu sempre brincava de ser professora desde criança. Eu me considero uma pessoa muito comunicativa. Na escola mesmo eu debatia conteúdos antes da prova, dava aulas mesmo. E isso foi me fazendo ganhar...amor por dar aula. E quando eu fazia pré-vestibular, alguns professores comentavam comigo que eu levava jeito pra coisa. Aí eu pensei, é... vai ser licenciatura.

Em sua narrativa, Viviane pontua que uma pessoa que influenciou de forma bastante significativa na sua opção pelas ciências biológicas foi o professor de biologia que teve no ensino médio. Segundo ela, o que mais

chamava atenção era a didática desse professor, que fugia do tradicional, do que já estava acostumada a ter em sala de aula. O que definiu como “amor pela natureza” também foi um dos pontos de escolha do curso, categoria até então não apresentada dessa forma por nenhum entrevistado.

Uma coisa que me chamou muito atenção foi que no ensino médio ele levou a gente pra uma trilha, a aula foi na trilha. Isso pra mim foi incrível. Durante o curso de ciências biológicas a gente tem muito acesso à aula de campo e isso é riquíssimo. A gente viaja mesmo pra ter aulas de campo. São várias viagens ao longo do curso, todo período tem. Esse é um dos diferenciais do curso de ciências biológicas do CAV. [...] O amor pela natureza, pelas plantas, pelos animais é uma coisa que posso dizer que influenciou na minha escolha”.

A pós-graduação sempre foi um sonho para Viviane. Desde antes da finalização da graduação, o mestrado já era uma possibilidade a ser tentada. Diante das demandas de finalização do curso e do cumprimento dos protocolos para a colação de grau, Viviane terminou a graduação e foi trabalhar.

Quando você conclui a graduação, você sai com o psicológico muito cheio. Terminei a graduação e fui trabalhar. Quando estava me sentindo à vontade, com mais tempo pra estudar e para escrever o projeto eu tentei. A seleção deveria ter sido no ano passado (2020) mas com a pandemia, atrasou.

4.3.2. Trajetória, identidade profissional e acesso ao mercado de trabalho: entre as aspirações e a realidade da profissionalização

Viviane trabalhava em uma escola estadual como professora de biologia, na cidade de Bezerras. Sua formatura foi em agosto de 2019 e em setembro do mesmo ano, ela foi contratada para cobrir a licença de uma professora. Esse vínculo durou seis meses, até que ela foi transferida para outra escola estadual em Gravatá. Ela continuou com a residência fixada em Vitória. Os caminhos que levaram à pós-graduação começaram a ser traçados ainda na graduação. Viviane se define como alguém que “socializou muito” durante o curso e que essa foi uma escolha importante que fez”.

Socializei bastante. No começo do curso eu fui PIBID, depois fui monitora e fui iniciação científica. O que eu tinha lá eu fui fazendo. Eu acho que uma das vantagens de você morar perto do campus é você

poder participar de tudo, das atividades. Se eu estivesse morando em outra cidade, seria mais difícil. Você tem que de fato, viver a universidade.

Não ter precisado trabalhar durante o curso só foi possível por causa das bolsas de apoio acadêmico e de iniciação científica. Durante o percurso da graduação, Viviane não reprovou nenhuma disciplina. Cotista de escola pública, terminou a graduação no tempo previsto e assim que concluiu estava empregada.

No primeiro período eu ainda não tinha bolsa nenhuma. Meus pais que me ajudavam com as despesas de aluguel, de alimentação. Essa foi a maior dificuldade no começo. As bolsas começaram a partir do segundo período. Sem as bolsas eu talvez teria pensado em trancar ou desistir. Elas são fundamentais. [...] Eu vivenciei tudo que a universidade tinha pra me oferecer: o ensino, a pesquisa e a extensão. ”

A pós-graduação, foi vista pela nossa entrevistada como uma continuidade do curso de graduação, apenas pelo fato do ambiente ser o mesmo: a academia. Como já mencionamos aqui, houve uma pausa entre o final da graduação e a seleção do mestrado. O projeto que foi submetido e aprovado, não tinha uma relação direta com o curso de graduação. “*Quando a gente termina a graduação, o trabalho de conclusão de curso precisa ser da licenciatura. Então eu trabalhei com histórias em quadrinhos*”.

Dentre os fatores que ela considera fundamentais para o *sucesso* na graduação, ela destaca:

Dois fatores em especial me fizeram crescer dentro do curso: o PIBID e a pesquisa. Frequentar o laboratório acrescentou muito também. [...] Minha satisfação, toda a minha fonte de satisfação veio com a conclusão. Ter conquistado independência financeira, ter ajudado outras pessoas a conseguirem conhecimento. Não houve bem frustração não. [...] Faria biológicas novamente, inclusive já pensei em fazer o bacharel (risos).

A frustração, segundo a nossa entrevistada, não existiu pessoalmente. As expectativas pessoais foram cumpridas e as metas que Viviane colocou para alcançar o *sucesso* foram alcançadas. Realidade não muito próxima de muitos estudantes que frequentaram a mesma sala.

Eu via muito. O pessoal escolhendo o curso somente por causa da nota para entrar que era baixa. Nos cursos de licenciatura a nota é baixa, relativamente baixa. Então muitas pessoas que almejam outros cursos que a nota é maior e não dá, colocam a licenciatura só pra ter

uma formação. Isso aconteceu muito na minha turma. [...] Pessoas que caíam na minha turma de paraquedas, pessoas que não queriam ser professores, que não gostavam de biologia e talvez nem de educação.

A escolha pela licenciatura como única possibilidade de acesso ao ensino superior, advém da *escolha do possível*. Realizada quando da impossibilidade de se acessar o curso superior desejado, fazendo com que o estudante opte pelo curso que a “nota dá”. Essa estratégia pode ser percebida também como uma ferramenta de reforço do “prestígio” em ter passado no processo seletivo de uma instituição pública e “federal”, Patamar, até então mais difícil de ser alcançado por estudantes oriundos de classes populares.

É tanto que da minha turma inicial, entraram 45 pessoas e no último período, só colaram grau da minha turma, oito pessoas. Houve desistência, houve mudança de curso, houve pessoas que se perderam ali no meio do curso e ficaram ali atrasando. [...] Na minha turma em específico, no curso de biológicas são pessoas mais humildes, que trabalham. São pessoas com baixo poder aquisitivo.

Para Viviane, a escolha pela licenciatura não se enquadrou na chamada *escolha do possível*, as mobilizações que orientaram a sua trajetória, foram constituídas de muitas categorias que elencamos aqui como o *apoio dos pais*, *a busca pela qualidade de vida e a figura do professor*. Ela inclusive pôde optar por outro curso no processo seletivo do vestibular e escolheu outra licenciatura. Isso nos mostra que a trajetória do *improvável*, que se configura na entrada da nossa entrevistada na licenciatura apenas para “passar”, não se construiu dessa forma. Como relata Viviane: “*Eu tive até sorte, o mercado de trabalho está difícil, mas assim que eu terminei o curso eu já estava empregada. Não acredito que o fato de ser licenciatura prejudicou a minha entrada no mercado de trabalho*”.

As escolhas que determinam a opção pelo curso não foram provenientes do que estava mais próximo da possibilidade de ingresso. Como nossa entrevistada pontuou, muitos estudantes que adentraram, se perderam no caminho, reprovaram disciplinas ou desistiram. Esse acesso, que não significa necessariamente permanência, é constituído por uma gama de fatores, que não diz respeito somente à escolha individual. Muitos determinantes fazem o estudante permanecer ou sair de um curso de licenciatura. Viviane pontua que

há, mesmo que de forma muito sutil, certo preconceito com quem estuda e conclui cursos feitos em *campus* do interior. Relata que nunca foi nada explícito e nem que a tenha prejudicado no desenrolar das suas atividades, mas que era perceptível.

Eu sempre senti uma coisinha por ser estudante do interior, mas era coisa bem pouca. Eu acredito que talvez o campus não seja tão equipado, que não tenha assistência pra receber o curso, que o curso não seja tão bom, acredito que se baseia nisso o preconceito deles.

Quando perguntada o que é que diria para alguém que estivesse no processo de escolha do curso de graduação e estivesse para optar pelo curso de ciências biológicas no CAV-UFPE, Viviane pontua:

Eu incentivaria sim. Primeiramente eu perguntaria a pessoa se é de vontade, se é de coração, se essa pessoa já sente um amor pela profissão e realmente gosta de biologia. Eu diria que o CAV é uma casa, pela maioria dos estudantes ser do interior, rola muito esse acolhimento.

4.4. Thiago e o mundo do trabalho

Licenciado em ciências biológicas, nosso quarto entrevistado também era estudante de mestrado do mesmo curso à época da entrevista. Aluno de escola pública, Thiago, que é natural da cidade de Gravatá, sempre fez uso da política de cotas para estudantes de escola pública dentro dos processos seletivos que precisou realizar. Sendo o mais novo de oito filhos, Thiago foi o primeiro a ingressar no ensino superior, sendo seguido pela irmã “*colada*” a ele. A irmã, que no momento da entrevista, cursava pedagogia, entrou no curso depois que ele concluiu a sua graduação em ciências biológicas/licenciatura no CAV.

O interesse de Thiago, por fazer biologia, veio inicialmente do contato que teve com uma professora da sétima série, numa situação que descreveu como “*aula de artrópoda*”, referido-se à categoria *filo*, subgrupo que envolve espécies invertebradas e patas articuladas. A professora, pediu que os estudantes organizassem uma atividade que expusesse a categoria e foi a partir daí que o interesse pela disciplina foi aos poucos fomentando a escolha do curso no ensino superior.

No terceiro ano eu fui me inscrever pro vestibular, e eu ia optar por biologia bacharel, só que era pra morar em Recife, né? Eu não tinha condições de morar em Recife, aí eu vi que tinha Vitória. Aí eu vi as opções de curso, vi que tinha biologia licenciatura, vi que tinha enfermagem, que eu também me interessava. [...] Mas, aí como eu queria fazer biologia, mesmo sendo licenciatura ou bacharel, eu optei por fazer licenciatura mesmo aqui em Vitória. Era o lugar mais perto, dava pra eu ir e voltar de van. Só que o que é que acontece, no meio do terceiro ano eu saí para trabalhar. Eu tinha muito medo dessa questão de terminar o ensino médio e não ter para onde ir. Aí eu saí pra trabalhar na metade do terceiro ano. Passei a estudar a noite, fiz o vestibular e passei.

4.4.1. A origem social, antecedentes familiares e o ingresso na universidade: por que a escolha da licenciatura e para quê?

Thiago se reconhece como uma pessoa que nunca foi incentivada para os estudos. Filho de pais agricultores, as trajetórias traçadas para ele, se localizavam no mesmo conjunto de expectativas que seus pais construíram: o futuro do filho deveria estar entre o trabalho no campo ou em algum emprego em que o ensino superior não fosse uma necessidade. Segundo o entrevistado, não houve desestímulo no acesso aos estudos, por parte do seu núcleo familiar mais próximo, em que elenca o pai e a mãe como figuras principais e presentes no processo, mas houve pouco incentivo, apontando a necessidade de *descobrir sozinho como se faziam as coisas para estudar*. As possibilidades de sucesso para Thiago estavam na sua cidade natal. Sair de lá para tentar construir a sua vida, era uma possibilidade remota. Mesmo tendo pais agricultores, o que segundo nosso entrevistado, não deslegitima o seu processo de ingresso no ensino superior, alçando possibilidades de mudança, Thiago não se via com a mesma atividade laboral dos pais.

Meus pais são agricultores, então se eu não fosse fazer faculdade, eu acho que não seria agricultor não. Eu iria fazer um curso técnico, que me possibilitasse conseguir um emprego em uma farmácia, um supermercado, um hotel, que é o que tem aqui. Eu não pensava em sair daqui, em ir para os outros locais. Aqui é uma cidade turística. Então é trabalhar na prefeitura, em supermercado ou em hotel.

O gosto pelos estudos não tem, segundo Thiago, uma relação direta com a parte de sua trajetória que atravessa a família, enquanto instituição responsável pela construção de um arcabouço de *modos de fazer* próprio de

cada contexto.

Eu sempre fui uma pessoa que gostei de estudar, eu sempre fui uma pessoa que me dediquei aos meus estudos. Foi uma coisa mais minha, sabe? Não tive aquilo de incentivo muito forte. Meus pais nunca me obrigaram a trabalhar pra nada. Nunca tive pressão pra trabalhar não.

Muito embora aponte que houve uma espécie de autoconstrução na sua trajetória escolar, Thiago entende a figura da mãe como alguém que não compreendia bem o que significavam os estudos, mas que ainda assim os visualizava como instrumentos necessários à construção de um direcionamento que não fosse o trabalho no campo.

Foi mais pela parte da minha mãe assim do que por painho. ela entende mais essa parte de estudo e tudo mais. [...] Mainha era mais presente com isso. Não era um incentivo permanente, de estar no meu pé. Minha mãe disse a mim que eu não precisava trabalhar. Painho não tinha muito essa coisa não.

Lahire (2011) entende a família como sendo o “espaço favorável à manifestação e realização preferencial de si” ou “como lugar de sofrimento” (Lahire, 2011, p.16). Em algumas situações, esse espaço de socialização primária pode congrega esses dois aspectos. Há uma dualidade na perspectiva em que as “formas familiares” de se considerar o significado dos estudos pela família de Thiago. A mãe não necessariamente considerava os estudos como uma possibilidade única de sucesso, mas os considerava importantes, por de certa forma entender “futuro” como algo unicamente proporcionado pelo processo de socialização escolar. Entendemos aqui como sendo as suas “formas familiares de cultura escrita” (Lahire, 2011), ou seja, o conjunto de disposições que a mãe e o pai, de formas diferentes, visualizavam a importância da educação formal.

Pra mim, ela fazia isso, porque ela dizia que estudar tinha futuro. Não parecia que era pra me dar o que ela não teve. Aqui em casa, todos terminaram o ensino médio, só dois eu acho que não concluíram totalmente. [...] Minha mãe tinha uma coisa assim: meu filho estuda na federal e ele vai receber pra estudar, ele estuda na federal e passou em terceiro lugar. [...] Meu pai não é muito dessa visão, de que estudar dá muito futuro. O negócio é trabalhar, trabalhar. Então tem essa certa opinião de que não tem retorno nos estudos.

É comum, entre as classes populares, que o acesso ao capital econômico através dos estudos seja um processo que demanda tempo e que não possui retorno imediato. Em oposição, o mundo do trabalho oferece possibilidades concretas de acesso ao recurso financeiro, mesmo que em quantidade insuficiente, que demanda uma quantidade menor de tempo. Em algumas situações, essa percepção pode ser observada como sendo uma das causas do que se entende por *fracasso escolar*. Na não condição de acesso ou de realização ao conjunto de esquemas necessários à plena realização escolar, membros de classes economicamente menos abastadas, possuem uma tendência ao *fracasso*. O pai de Thiago não via “futuro” nos estudos, ao passo que não o desincentivava e nem o obrigava a trabalhar, a mãe *via futuro*, entendia a classificação em terceiro lugar e a concepção do que era estar aprovado no processo seletivo de uma universidade pública federal, ainda assim, Thiago precisou romper com o ciclo que poderia colocá-lo longe dos estudos.

Romper com o ciclo que possivelmente o colocaria distante do ambiente acadêmico não foi um processo fácil para Thiago. Em seus relatos, o acesso a livros, tempo para estudar fora do horário normal da escola, nunca foram uma constante. A sua relação com livros começou apenas no ensino médio.

Pra ter ideia eu vim começar a ler livro no ensino médio, eu achava que estudar era somente anotar o que o professor falava. Paradidático mesmo eu não tinha condições de ler. Eu lembro que o primeiro livro que eu li foi “Terra papagalli”, eu gostei tanto que eu li em um dia.

Thiago relata que o ato de estudar sempre foi estar atento aos que professores diziam, mas sem ler. A leitura não era parte do seu cotidiano até o início do ensino médio.

Eu nunca fui de estar correndo muito atrás de livros, então eu usava muito o que tinha na escola mesmo, via na escola o que eles davam, anotava as coisas que meus professores falavam. Eu nunca fui incentivado a ler livros. Eu estudava só o que o meu professor falava na sala.

O acesso à livros, enquanto bem simbólico, não foi possível para o nosso entrevistado por dois motivos: primeiramente, pelo fato de que livros,

para classes economicamente inferiores na escala social são itens caros e vistos como de pouca ou nenhuma necessidade. As classes populares definem como necessário tudo o que se entende por essa palavra. Classe social não é algo definido por uma posição nas relações de produção, mas sim pelo *habitus*, de classe, a que está associada essa posição. O efeito próprio do gosto de necessidade, que não cessa de agir, pois, este se confunde com a da necessidade (Bourdieu, 1983)

O fato do gosto pela leitura, ter sido, por diferentes situações, construído tardiamente, fez com que Thiago, em certo momento da sua vida, descreditasse no fato de que o acesso ao ensino superior fosse algo muito distante a ser atingido. Por ser uma etapa que exige muita dedicação e leitura. Thiago não pedia livros e nada que não achasse ser “necessário”. No entanto, foi por necessidade que começou a ler. Não havia possibilidade de encarar uma etapa nova e aparentemente mais difícil, sem o exercício da leitura. Atentamos aqui para o fato que a leitura foi algo despertado pelos professores, não fazendo parte da rotina dele, até então.

Mas assim, pra ler mesmo, eu só li no ensino médio. Os professores diziam que pra “passar” no ENEM tinha que estudar muito e ler muito. Foi meio que uma necessidade, mas eu gostei. Eu nem pedia livro a minha mãe, ela não tinha condições e eu também não pedia.

A entrevista com Thiago é marcada pela pouca presença da constituição familiar, como sendo parte fundamental da construção do agente que ele é. Não que se denote pouca importância aos pais e aos irmãos, mas grande parte dos dados se refere ao fato de que ele sempre “se cobrou demais” e que era “ansioso e mediano” nas atividades que desenvolvia. Houve sempre o sentimento de que ele temia não conseguir se envolver em nenhum tipo de atividade, fosse ela laboral ou acadêmica, após a conclusão do ensino médio. O medo de precisar depender novamente dos pais, se alinhou a uma nova necessidade que era a de cursar o ensino superior. No entanto, essa preocupação começou a se concretizar, quando ele começou a procurar emprego, ainda no ensino médio. Estar matriculado regularmente e sendo um dos “melhores da turma” não lhe dava garantias e nem fomentava o sentimento de segurança, próprio das classes economicamente mais abastadas. O sistema de garantias, característica dessa categoria de *habitus* de classe, não

lhe contemplava de forma alguma. Surge então a necessidade de adentrar para o mundo do trabalho, ainda que não houvesse a necessidade no momento.

É importante salientar que a próxima seção da nossa análise, alavancará a perspectiva do acesso ao mercado, no contexto pós-profissionalização. No entanto, consideramos importante adicionar a percepção do mundo do trabalho, antes mesmo de Thiago adentrar na academia. Como salientamos mais acima, nosso entrevistado demonstrou a insegurança com o cenário de conclusão do ensino médio. Como a condição de *sucesso* e *fracasso* escolar são diferentes no tempo e no espaço, a conclusão do ensino médio, sempre foi vista como “terminar” os estudos. Não havendo possibilidade concreta de realização de outros níveis educacionais. A sensação de *terminar* os estudos, diante da incerteza com relação ao futuro, fez com que Thiago empreendesse a busca por um emprego, foi quando decidiu estudar no turno da noite, para poder trabalhar durante o dia.

Eu estudava numa escola de referência, eu sempre fui um aluno bom. Eles até não quiseram me dar a minha transferência. Mas eu insisti, eu tinha medo de terminar o ensino médio e ficar sem nada. Eu tinha medo de nem passar em faculdade. Eu gosto de prever o futuro demais. Eu peguei e disse: “-Meu Deus do céu, eu tenho que fazer alguma coisa, aí optei por isso. Fui estudar à noite, pra ir trabalhar de serviços gerais.

A escola relutou em dar a transferência para o turno da noite, pois o considerava um “bom aluno” e que a sua ausência não se justificaria. No entanto, o receio de ficar sem renda, após a conclusão dos estudos, fez com que a *escolha do possível*, a de começar a trabalhar com os serviços de limpeza em uma empresa fosse a sua garantia no momento. Havia inclusive uma série de expectativas depositadas sobre o novo trabalho: a possibilidade de sair do cargo de serviços gerais para o de recepcionista, mas nada do ensino superior. Fazer uma faculdade era o último dos planos.

Aqui, não sei se você sabe, é muito difícil conseguir emprego. Eu sempre pensava que eu poderia crescer na empresa. Eu pensava que poderia sair de serviços gerais pra recepcionista, mas nunca achei que o ensino superior fosse pra mim. Eu tinha medo, diziam que o vestibular era muito complicado [...] Gravatá é uma cidade que vive de turismo, aqui é emprego em supermercado, hotel, essas coisas, sabe? Aí eu sempre achei que eu tinha que me organizar pra ficar por aqui mesmo, sabe? Era mais certo.

O processo de preparação para o vestibular, que já era tímido, acabou sendo prejudicado pela nova rotina de trabalho e estudos. Thiago relata que sentiu a mudança no nível dos assuntos abordados em sala de aula no turno da noite. Na sua percepção, o tempo de sala de aula era menor, os assuntos eram mais “fáceis”, o nível caiu bastante. *“Quando a gente passa pra estudar a noite, o conteúdo é menos denso, é menos complicado. A noite eles maneram no conteúdo”* Foi neste momento em que nosso entrevistado percebeu que, aliada a pouca expectativa criada por ele, a possibilidade de adentrar no ensino superior e o fato de conciliar trabalho e estudos (no turno noturno), traria ainda mais dificuldades para a concretização deste passo. *“A gente estuda muito, mas a gente sabe que o ensino médio da gente não é muita coisa. A gente fica assim: ‘Meu Deus, será que a gente vai conseguir chegar na Universidade?’*

Thiago continuou trabalhando durante o dia e estudando no período da noite. A mãe via *futuro* nos estudos, mas não opunha à decisão do filho, para ser mais exata, à decisão de filho nenhum. O apoio existia, mas não havia necessariamente o incentivo. Isso se deu pelo fato do núcleo familiar de Thiago não ter passado por experiências socializadoras que incluíssem os estudos como um bem importante. No entanto, mesmo sem conseguir instrumentalizar o significado do que seria *fazer faculdade*, a mãe de Thiago vibrou com a sua aprovação em terceiro lugar para o curso de licenciatura em ciências biológicas. Não se mencionava a *licenciatura* e nem o *curso*, se mencionava “apenas” a aprovação.” *Fiz o ENEM e o vestibular em 2013 e consegui passar nas duas etapas.*

Foi a última turma a ter o sistema de ingresso híbrido. Muitas vezes o ensino da gente não garante muita coisa, mas eu consegui. Mainha só sabia dizer que o filho dela tinha passado em terceiro lugar na federal. Acho que no fundo ela sabia, né?

4.4.2. Trajetória, identidade profissional e acesso ao mercado de trabalho: entre as aspirações e a realidade da profissionalização

A trajetória que vai da vida pregressa de Thiago, à aprovação do vestibular, foi um estágio marcado por incertezas e inseguranças com relação à

sua passagem pelo ensino médio, seu acesso à leitura, a relação que precisou desenvolver com o trabalho precocemente, o que culminou na sua aprovação no vestibular na primeira tentativa. A aproximação de Thiago com a licenciatura e consequentemente o processo de construção da identidade docente, passa inicialmente pela influência dos seus professores, junto ao fato de que a licenciatura até então não era uma opção. Desde a sua inscrição no vestibular, até o processo de matrícula e de entender como funcionava a dinâmica da academia, Thiago precisou fazer sozinho. Essa solidão ele define como *“não ter alguém para me orientar ou dar as dicas. Pra tu ter ideia, eu nem sabia do que precisava, dos documentos. Eu fiquei tão nervoso quando soube, contei logo a mainha e ansioso que sou, comecei a pensar como é que seria ir morar em Vitória”*.

A desorientação a respeito de como funcionava o processo de inscrição, demarca muito a experiência de Thiago enquanto um *agente* que carrega as vivências socializadoras dos espaços que compõe. Ele não sabia, inclusive, da documentação necessária, ao passo que ao tentar organizar a papelada necessária, descobriu que estava reprovado por faltas no terceiro ano do ensino médio. *“O professor não lançou as notas. Quando eu fui me matricular eu estava reprovado. Precisei correr pra resolver isso e no final deu tudo certo.* A experiência de fazer uma graduação implicava a necessidade de existir um conjunto de conhecimentos prévios, que nosso entrevistado teve que adquirir sozinho. Isso demarca a existência das diferenças entre as diferentes classes: haverá os que chegarão na graduação com o caminho já traçado, já outros, precisarão construir essa trajetória.

Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares (Lahire, 1997, p.19)

Muito embora pareça um fato controverso, não ter a licenciatura como primeira opção, é fundamental para pensar o processo de constituição do nosso entrevistado como docente. Como já apontamos mais acima, o ingresso no ensino superior, representava uma senha de acesso a outras oportunidades que garantissem o acesso à remuneração e abrandassem o medo de ficar sem

renda. A única certeza que Thiago tinha, era a de que deveria optar por qualquer curso de saúde que fosse. *“A gente pensa, meu Deus, se eu for tentar um curso que eu pense assim [...] como enfermagem, medicina, eu pensava que eram cursos que eu não conseguia alcançar”*. Não conseguir passar pelo processo de formação dessas graduações está relacionado ao fato de que a concorrência no processo seletivo é alta. Thiago partia da concepção de que, para alguém que advém de classes populares, esse não seria um bem alcançável.

Com certeza de que gostaria apenas de estar na área da saúde, Thiago não aponta a licenciatura no processo de escolha. A modalidade do curso foi um item acessório. Aliada à experiência com sua professora de biologia, ele soube que no Centro Acadêmico de Vitória havia a opção de fazer biologia. Mas o que ele almejava era o bacharelado. No entanto, ir para um *campus* mais distante da sua cidade inviabilizaria a realização da graduação. Acabou então, optando pela licenciatura. *“Aí eu sempre quis a área da saúde e veio a opção por biologia. Eu queria bacharel, mas aí tinha a questão de que aqui no interior só tinha licenciatura e eu não poderia ir pra Recife.”* A opção pelo bacharelado não foi totalmente dispensada, pois Thiago tinha a intenção de retornar para pagar as disciplinas complementares e conseguir os dois títulos.

Não era o curso que eu queria fazer. Acabei que eu gostei da licenciatura. A minha ideia era fazer licenciatura e depois pagar as disciplinas de bacharel. Mas eu gostei da licenciatura. Fazendo mestrado hoje, eu quero ensinar e pesquisar.

A *escolha do possível* naquele momento, residia em continuar trabalhando e começar a curso no turno da noite em Vitória. Para o nosso entrevistado, essa seria uma possibilidade, diante do fato que mesmo com as dificuldades existentes, ele conseguiu conciliar a conclusão do ensino médio com o trabalho de auxiliar de serviços gerais. Como não tinha um conhecimento prévio da rotina de estudos da graduação, acreditando ser semelhante ao que já vivenciara, Thiago passou cerca de dois meses indo e voltando para Gravatá. *“Eu lembro que no meu primeiro dia eu cheguei atrasado na aula. Por que assim, eu pegava uma van que saia muito tarde daqui”*. Com o passar do tempo, a rotina de trabalhar durante o dia e estudar

no período da noite começou a pesar e Thiago foi colocado novamente à frente de uma escolha, a de dar continuidade aos estudos, mas agora, precisando abrir mão do trabalho.

Para o nosso entrevistado, essa foi uma escolha difícil. *“Todo mundo precisa de dinheiro, eu precisava de dinheiro. O emprego era certo, fazer uma faculdade fora, em outra cidade, sem garantia nenhuma, era um risco. Eu pensei muito, viu?”*. Além de abrir mão do trabalho, houve também a necessidade de precisar mudar de endereço. As viagens até Vitória, apesar de curtas, eram cansativas. Thiago chegava em casa muito tarde, não conseguia estudar os conteúdos e temia, com o baixo rendimento, perder aquela oportunidade. Já que ir à Recife, para tentar o bacharelado não era possível, ele começou a materializar a possibilidade de residir em Vitória.

A gente quando é do interior, a gente é uma pessoa muito presa à cidade, entendesse? Aí você ter a coragem de morar em outra cidade, sem conhecer nada, aí você vê muito mito de risco, de acontecer muito acidente, de morrer, eu tinha muito medo disso. Aí estudar em Vitória foi muito bom por causa disso. Primeiro eu ia e voltava e depois eu passei a ir mora.

Esse medo da violência da “cidade grande”, presente em Thiago como um *excluído do interior*, frente às demandas apresentadas pelas novas oportunidades que estavam surgindo. Parte daí a importância do processo de interiorização, que, ao levar o ensino superior para áreas mais distantes da capital, deu a possibilidade de Thiago poder estudar sem temer as agruras da cidade grande. *“Se for pra falar do processo de interiorização, eu assim tipo, foi muito bom assim pra gente que é do interior. Eu não sei se eu teria coragem (de ir à Recife).”*. Em determinado momento da entrevista questionei a Thiago se a família resistiu de alguma forma, ao fato dele precisar sair de casa para estudar e ele respondeu que não. O medo de vir era somente dele, a mãe se agarrava à informação de que o filho havia sido aprovado em terceiro lugar em uma “federal”, o que representava muita coisa. O pai, somente sabia que o filho iria estudar. Sabia e, segundo Thiago, era somente o que ele queria saber também. O que o ensino superior significava para um, era diferente do que significava para o outro.

Se deslocar de Gravatá para Vitória todos os dias, começou a se

apresentar como um desafio, em função da rotina pesada e das oportunidades dadas pela universidade em atividades como monitoria, projetos de iniciação científica e atividades nos laboratórios do curso. Essas atividades se davam em turnos opostos aos que Thiago estava em aula e no primeiro semestre ele não conseguiu se dedicar a nenhuma. Não querendo apenas *passar* pelo curso, como grande parte dos colegas de turma fez, começou a procurar moradias coletivas para dividir as despesas. A ideia de *passar* pelo curso, não era uma opção. Havia a pretensão de *fazer valer a pena* o trajeto que se iniciava no ensino superior. O sentimento era o de que precisaria ter um benefício maior do que o do trabalho, a que estava bastante apegado, diante das garantias oferecidas.

A situação começa a se modificar quando Thiago recebe um e-mail da universidade informando que havia sido contemplado com uma bolsa chamada bolsa BIA - Bolsa de Incentivo Acadêmico, oferecida para os estudantes que estivessem em posições de destaque na aprovação do vestibular. *“Graças a Deus que eu consegui uma bolsa, que é uma bolsa para os primeiros colocados da turma, que é a bolsa BIA”*. Esse foi o primeiro acontecimento que deu a Thiago a certeza de que valeria a pena se dedicar ao ensino superior, em detrimento do tempo que estava dedicando ao trabalho. Ao menos agora, algum tipo de remuneração viria.

Mandaram um e-mail pra mim e eu peguei essa bolsa. Saí do trabalho, pois queria me dedicar somente aos estudos. Depois eu consegui o auxílio, mas essa bolsa foi muito importante, meu serviço era muito pesado, eu era serviços gerais. Eu ia conseguir assim, mas ia ser mais complicado. Eu acho que o rendimento ia ser menor.

Entendemos as atividades remuneradas como sendo um fator decisivo para permanência do entrevistado. Somente garantir o acesso, através das políticas de interiorização, não daria a certeza da permanência, que implica no processo que culmina não somente na conclusão do curso, mas em proporcionar a sua vivência em atividades extraclasse, por exemplo.

Segundo Thiago, poder participar das atividades da bolsa BIA, o fato de conseguir ser aprovado para uma bolsa de iniciação científica, momento em que os estudantes se vinculam a um projeto orientado por um docente para desenvolver atividades em laboratório, por exemplo, influenciou na

possibilidade de conclusão do curso. *“É como se desse mais gosto, sabe? A pessoa sente que está ali dentro, se sente alguém. Fez muita diferença mesmo, segundo período eu já estava em laboratório”*. Viver o curso de licenciatura era muito mais do que cursar as disciplinas e ser aprovado. Mesmo relutando sobre a possibilidade de residir em Vitória, a única maneira de vivenciar as etapas que o levariam para o sucesso e agora para mais distante da *escolha do possível*, Thiago começa o real processo de se *sentir* estudante do ensino superior. Bolsista, residente na cidade do *campus*, os horizontes estavam ampliados: distante fisicamente da família e construindo uma nova trajetória com um bem simbólico: a educação. *“Eu já cheguei falando, eu me enturmo muito fácil com as pessoas. Aí eu já fui procurar o professor, eu queria a bolsa pra sair do emprego, pra poder me dedicar aos estudos. Depois eu fui participando de projetos, participando de pesquisas”*.

A nova rotina de laboratórios, aulas, relatórios a serem escritos, denotavam uma verdadeira imersão nessa nova fase. Thiago não modificou as suas estratégias de estudo: apenas anotar o que o professor dizia em sala, era mais que suficiente. Ser um “bom aluno” no ensino médio, parecia não significar muita coisa diante da quantidade de manuais a serem lidos, de termos a serem apreendidos, e da rotina exaustiva de se manter “bloqueado”, que é quando não há um histórico de reprovações e o aluno está matriculado em período regular. É como se Thiago precisasse carregar as experiências do *campo* anterior, para o próximo: o bom aluno do ensino médio e o filho que ficou em terceiro lugar em uma federal, tinham uma obrigação de alavancar essa mais nova etapa de construção do *sucesso escolar*. No entanto, as dificuldades financeiras foram aparecendo e tornando a estadia em Vitória desafiadora. O valor da bolsa ajudava nas despesas básicas, que precisavam ser complementadas com a ajuda dos pais. Esse foi um fator complicado para Thiago: se desprender do contexto familiar e alçar outras oportunidades através dos estudos, era *“não aperrear mais painho e mainha, né? Mas eles me ajudaram bastante, até que eu deixei de precisar e fui tentando ajudar eles também”*.

Voltemos aqui mais uma vez ao ponto do *trabalho*. Thiago se sentia privilegiado por não precisar trabalhar formalmente e poder ter esse tempo

somente dedicado aos estudos. Conta que uma parte significativa da sua turma não teve a mesma oportunidade. Não precisar trabalhar durante a graduação, fez toda diferença. Esse, apesar de parecer um conjunto de fatos óbvios, nos traz mais uma importante constatação, a partir da experiência de Thiago: poucos foram os alunos que adentraram na pós-graduação em sua turma. O caminho que fará o egresso continuar os estudos em níveis mais avançados, começa a ser traçado na inclusão desta/e aluno/a em programas acadêmicos extracurriculares. Percebe-se uma presença da construção do *gosto* pela academia, pela socialização nos laboratórios e até mesmo pelo genuíno conhecimento do que é uma seleção de mestrado. Muitas das pessoas próximas ao nosso entrevistado não alçaram as mesmas oportunidades por precisar trabalhar. Em sua concepção, seria diferente se de repente a bolsa tivesse um valor mais alto, por exemplo, pois existem diversas especificidades de estudante para estudante, que precisam ser atendidas:

Eu via muita gente na faculdade que não conseguia participar dos projetos porque trabalhava. Então eu me sentia privilegiado por causa disso. Uma amiga tentou mestrado, mas não tenho certeza se passou. Ela é uma pessoa que eu sei que colou grau, mas por conta do trabalho ela não conseguiu dar seguimento como eu.

Manter-se no curso foi difícil. Nunca tendo se considerado um aluno nota 10, Thiago atribui isso à insegurança pessoal e ao fato de desacreditar na possibilidade de fazer o curso superior em uma universidade pública. É como se ele não merecesse, se achasse um aluno mediano, mesmo narrando posições de destaque e mencionado os elogios que recebia dos seus professores. *“Durante a realização do curso eu nunca precisei trabalhar. Eu queria ter me empenhado muito mais, eu não era uma pessoa nota 10. Eu estudava com os áudios dos professores, eu não pegava muito livro não”*. Mesmo se cobrando bastante, Thiago nunca chegou a reprovar nenhuma disciplina que fosse. Essa cobrança estava atrelada à seguinte concepção: não poderia fazer o caminho de volta para casa sem o diploma. Esse certificado era esperado, como forma de justificar a sua saída em busca do *sucesso*. Mas não haviam grandes expectativas também. Outro fato parece apontar: o medo da volta para casa era na verdade, o ato de voltar. Thiago não queria. *“Com o dinheiro que eu ganhava eu consegui fazer as coisas Eu só fui para uma final e*

só fui por que eu estava muito exausto por conta do TCC. Nunca reprovei uma disciplina. Nunca tranquei o curso”.

No momento da entrevista, como já delineamos, nosso entrevistado estava fazendo mestrado na UFPE, no Departamento de Ciências Biológicas. *“Eu fiz a licenciatura, mas eu amo pesquisar, pensei que o mestrado me daria essa possibilidade também. E deu, né?”* As suas experiências com a sala de aula foram muito escassas: fez estágio docência e ficou responsável por algumas aulas na graduação, mas só. A licenciatura foi uma grande surpresa na escolha do curso. Por mais que gostasse de ensinar, ela se apresentou como um acessório: *“só tem tu, vai tu mesmo”*. Esse fator surpresa, segundo Thiago, fica esperando para ser usado, mas não é o foco.

Eu gostei muito do curso que fiz e acho que ele é bem estruturado. Os professores são muito bons, mas eu acho que depois dessa reestruturação (não se refere a qual) o curso ficou com pouco conteúdo de biologia, ficou com cara mais de educação. Não sei, senti falta de um foco mais específico para a área.

Com relação ao que o curso proporcionou em termos pessoais e que sentimentos ele trouxe com a sua finalização, Thiago menciona alívio e frustração. Alívio por ter concluído, pois todo o processo demandou, segundo ele, muita energia.

Não é um curso fácil, muita coisa eu nunca tinha visto, a biologia da escola é diferente”. [...] Fiz muitos amigos, conheci muita gente, tomei até coragem de falar com os professores, coisa que eu nunca imaginei fazer, morria de vergonha.

Havia um distanciamento entre ele e a figura do “professor de federal”. A sensação era a de que a figura do professor de universidade pública seria alguém de muito prestígio, portanto “inalcançável”. Mas dentro de todo o processo, a relação com os professores foi uma consequência.

Já a frustração vem da seguinte pergunta: “O que fazer com o diploma?”. Antes de tentar o mestrado, Thiago ficou dois anos sem trabalhar. Ser licenciado não lhe trouxe grandes oportunidades no contexto pós-conclusão. Ele não chegou a trabalhar como professor e até o momento da entrevista isso também não havia acontecido. *“Eu acho assim, que a docência pra mim, surge de um tempo bem antigo. Desde o ensino médio eu ensinava*

aos meus colegas, mas era só isso". A licenciatura não proporcionou nenhuma facilidade para o acesso ao mercado de trabalho, segundo ele. O mestrado aparece tão somente como uma chance para dar continuidade às pesquisas que já fazia e para retomar a socialização da academia. É possível observar novamente como a licenciatura foi um *detalhe*, um item a mais.

Eu não consegui até hoje emprego como professor. Fui aluno de estágio docência, dei algumas aulas, mas até hoje eu não consegui não. E eu até gosto desse processo de mediar essa experiência, mas é um baque, pois depois que a gente termina a faculdade vem essa expectativa do emprego, mas não tem.

O espaço de dois anos entre a conclusão do curso e a entrada no mestrado contou com o fato de chegar na sua primeira tentativa de adentrar no programa fora do horário. *"Perdi a prova, deu errado. Eu fiquei que nem aqueles cachorrinhos que ficam olhando o galeto. Perdio horário. Dei um tempo e tentei de novo, eu temia ficar sem dinheiro e já estava com o pé na pesquisa. Era a minha saída"*. Mesmo sabendo que o mestrado seria uma possibilidade, Thiago só começou a se motivar para refazer o processo, quando uma professora o convidou a tentar a vaga para um projeto que ela desenvolvia. *"Então eu comecei a estudar os pontos da prova. Estudei demais, aquilo tudo precisava valer de alguma coisa, sabe? No final das contas eu consegui, passei. Hoje pesquiso os efeitos do uso do óleo de uma palmeira"*.

Thiago descreve a sua condição de egresso como *"Cortar o cordão umbilical da universidade"*. Ter que procurar emprego, ter que sair do ambiente acadêmico e lidar com a ausência de vagas para a sua área, foi *um grande baque*.

Mandeí currículos para um monte de escolas em Vitória e nada, fiz até uma entrevista, mas não fiquei. Consegui emprego em Caruaru, mas eram duas vezes na semana e não valeria a pena gastar com passagem. Eu peguei e não fui. Em Gravatá mesmo não tem não. Tem que ter quem indique, e eu não tenho.

Quando perguntado sobre o fator principal que o fez continuar na graduação, Thiago aponta a bolsa BIA como o motivo central. Sem a possibilidade financeira para arcar com os custos que passou a ter, ao mudar de cidade. *"Receber a bolsa BIA e quem me incentivou nesse processo, foi um professor que eu gostava muito dele. Se não fosse essa bolsa eu teria*

trabalhado na graduação”.

Quando questionado se escolheria a mesma profissão hoje, Thiago diz que sim. Mas há ressalvas. Não houve o retorno financeiro, não houve necessariamente o impedimento da família na construção do percurso, houve a busca pelo ensino superior como possibilidade de mudança do cenário vivenciado até então. Era a possibilidade de refazer a *escolha do possível*. Mesmo a licenciatura possibilitando menos destaque, do que supostamente a dinâmica do ensino superior “promete”, Thiago sugere que há uma dimensão do “sentimento”: sentir-se feliz por ter acessado o ensino superior e ainda ser professor e frustrado por não ter proporcionado retorno financeiro que “*dizem que a faculdade dá, né?*”

É aquele clichê, vá mais por amor do que pela profissão mesmo. A profissão de professor é complicada, mas se fosse bacharel, eu acho que não seria diferente. Depois que eu comecei, eu achei bom, por que pelo menos eu tenho a licenciatura, eu consigo lançar mão disso quando eu preciso. Mas eu tenho um pé na pesquisa.

Um ponto destacado por Thiago, foi que, além da dificuldade de conseguir emprego pelo curso que escolheu, outro enfrentamento foi o de lidar com os estigmas de um “*currículo grande demais*”. Os espaços que ele buscou para trabalhar, começaram a observar o currículo dele como uma espécie de “ameaça”. “*Quando a gente termina a faculdade eles pensam que a gente quer uma coisa grande assim, e às vezes nem é, sabe? A gente só quer o emprego*”. A “coisa grande” a que ele se refere seria um cargo de liderança, e no sentido mais amplo “um cargo justo” para a sua formação.

O grande exemplo é que depois que eu me formei eu cheguei a trabalhar aqui de *chapa*, numa pipoqueira. Eu trabalhava num emprego informal, e eu carregava caminhão em 2020. Aí eu carregava caminhão de pipoca, tinha uma câmera, fazia umas fotos também. Foi assim que eu me mantive esses dois anos. Eles pensam que a gente pela graduação quer o melhor. Mas já que é o que tem, a gente tem que manter pelo que tem. [...] Aí eles diziam: -Oxe, tu é professor e tá aqui? E eu dizia “Sim, eu quero o dinheiro”. Lá eu fiz muita amizade, me chamavam de Ligeirinho, eu corria com os sacos (risos).

A demanda de ter que estar em dois espaços ao mesmo tempo, sempre foi muito clara para Thiago. A *razão do improvável*, na sua trajetória de vida,

ele não sabe materializar. Ele coloca suas conquistas e fato de ter construído um caminho diferente do que esteve desenhado por tanto tempo dentro do seu conjunto de disposições, como algo relacionado à *garra, força de vontade e vontade de vencer na vida*. Por não acreditar muito no *sucesso* garantido, ocupou-se de sobreviver até que pudesse ter condições de tentar a seleção do mestrado novamente.

Ainda dentro do espaço acadêmico, havia também a dinâmica de lidar com o rótulo de *Excluído do interior*.

As pessoas que eu falo normalmente elas não entendem muito, aí ficam perguntando o que é o CAV, eu explico. “Não, mas não é um *campus* da UFPE mesmo não, não é em Recife?” Quando eu digo que não, elas ficam meio assim. Como se não fosse UFPE também. Mas as pessoas pensam que como é federal de Vitória, é uma coisa pequena, que não tem a mesma grandeza, a mesma importância. Eu sentia muito isso. Por que não na cidade grande, não é a cidade universitária. Você percebe essa curiosidade e tem um tom de descrédito.

Thiago explica que não se importa muito com o estigma. O fato de ser *aluno de federal*, é um rótulo muito maior, segundo ele. Foi esse rótulo que a sua mãe literalmente disseminou quando da sua aprovação e levava aos espaços até então. “*Ela entende do jeito dela. Ela entende o que é, e isso me basta*”.

4.5. Fracasso e sucesso escolar: para onde foi Will?

Will foi nosso primeiro entrevistado durante o processo de realização da pesquisa de campo. Sempre se mostrou disposto a contribuir com a nossa pesquisa, tendo compilado o maior registro de dados. A entrevista foi realizada em dois dias seguidos e trouxe perspectivas diferentes das até então colocadas pelas trajetórias anteriores. Nosso último *agente*, foi o único concluinte do curso de licenciatura em Educação Física também encontrado no *Facebook*. Na época da entrevista, o bacharel em Administração, possuía 30 anos e residia em Recife. Cotista de escola pública e natural do sudeste de Minas Gerais da cidade de Uberlândia, no triângulo mineiro, havia trancado o curso e trouxe essa informação no início da nossa conversa, salientando que

estava em fase de conclusão e, portanto, consideramos ser as suas impressões igualmente úteis. Ademais, Will cumpria todos os requisitos colocados para o nosso escopo de pesquisa.

O início da entrevista, em que, segundo o roteiro, foram solicitados nome, profissão ou graduação anterior, estado civil, idade, etc., a primeira frase dita foi a de que “outra graduação já existia”, no sentido de que, após explicar o contexto da pesquisa, quais as intenções e garantir o consentimento livre e esclarecido dos participantes, houve uma insistência de que ele já sabia que era uma graduação a ponto de tentar adiantar alguns pontos do roteiro. *“Sou formado em administração, já. Nossa! já trabalhei na área por muito tempo. Abandonei essa profissão, adquiri uma psoríase, era muito estresse, eu não queria aquilo”*. Percebi desde o início da entrevista que havia um tom distinto na fala dele.

De todos os nossos entrevistados, este era até então, o único que não estava na pós-graduação, mas que já havia feito uma graduação e trabalhado na área. Era também o único em que um dos pais era licenciado e com origem social e condições financeiras superiores aos demais. A reação de Will com a temática soou muito familiar. O ensino superior não era uma novidade e nem a *escolha do possível*. Soava como mais uma possibilidade, não a única. Já tendo uma formação anterior, experiência com o mercado de trabalho e condições financeiras para tentar uma segunda graduação, a interiorização foi palco para mais uma *aventura*, como o próprio entrevistado define a segunda graduação. A origem social, antecedentes familiares e o ingresso na universidade: por que a escolha da licenciatura e para quê?

A *aventura* de Will começou quando o trabalho que possuía começou a adoecê-lo. Cursar outra graduação não estava e nunca esteve nos planos dele. Natural do Triângulo Mineiro, da cidade de Uberlândia, o administrador de empresas, ele iniciou a entrevista dizendo que já havia mudado de profissão. O mundo corporativo acabou rendendo a Will problemas emocionais que culminaram na mudança dos caminhos profissionais até então traçados. A mudança de profissão não foi acatada pela figura paterna, mas foi acolhida pela figura materna. O pai de Will, possui duas licenciaturas, mas não exercia à época, nenhuma das duas. Desacreditado das entregas que a função de

professor faria, ele chegou a desincentivar o filho a fazer o curso. *“Assim, meu pai tem duas licenciaturas, mas ele não atua na área, é desacreditado na área, diz que não dá futuro, inclusive não me incentivou em nada”*.

Eu sempre quis ser professor, mas ele nunca me incentivou, dizia que o segredo da vida era você estar bem colocado no mercado de trabalho e aí a doença veio para me mostrar que não era assim. Foi quando eu decidi mudar completamente de vida, decidi sair do meu trabalho. E aí perambulando, viajando pelo Brasil de carona, pelas estradas por aí a fora. Foi uma história. Eu pensei que precisava de uma motivação. Eu achava que o mundo girava em torno de dinheiro e não é assim. [...] Pra você ter ideia, eu terminei o ensino médio em 2008 e nunca mais tinha feito uma prova, sabe? E aí decidi me inscrever no ENEM. Graças às interiorizações e a esse SISU maravilhoso, eu consegui passar, eu pude ver pra onde eu iria para cursar uma graduação.

Entre o suposto conceito de segurança que o pai de Will havia desenhado para a sua trajetória e a nova possibilidade de cursar outra graduação em um estado distante, Will optou por fazer o ENEM e esperar para que curso e em que cidade conseguiria iniciar o que denominou como *nova vida*. Foi quando conseguiu uma vaga para o curso de licenciatura em educação física no ano de 2018. Com a vaga garantida e munido da sua *id jovem*¹², Will veio fazer a sua matrícula no CAV, após dois dias de viagem. Veio com o básico, *a cara e a coragem*. No primeiro momento após a matrícula, nosso entrevistado passou sete dias em Vitória, até que retornou para dar a notícia à sua família.

O pessoal achou que eu tinha endoidado de vez. Eu vim e voltei de ônibus. O processo de me instalar em Vitória foi “tudo”. Não tive dificuldades. Eu tô tão acostumado aver xenofobia instalada que se eu fosse do Nordeste eu não sei como seria. Lá a xenofobia é cultural é estrutural. Nossa, aqui no Nordeste eu sempre fui bem recebido. Desde a matrícula eu fui bem orientado. Eu tenho muita gratidão, fui muito bem aceito aqui. [...] Mas quando eu saí da minha cidade tinha muito disso de dizer assim: nossa, mas sair daqui pra ir lá pro “buraco”. Era como se eu estivesse indo para o fim do mundo. [...] Pra você ter ideia na aula de bioquímica, a professora sempre buscava dar um exemplo de prato típico da minha cidade. Eu sempre tive certeza que essa minha loucura de vir pra cá já era certa.

A entrevista de Will possui no seu início um diferencial das demais: os antecedentes familiares são pouco explorados na narrativa, necessitando que

¹²

Documento que possibilita estudantes de baixa renda viajarem sem custos em viagens interestaduais

algumas categorias precisassem ser reforçadas para que viessem à tona. A sua relação com o pai é apontada como *fragilizada e desnecessária*. “*Eu sempre quis ser professor, mas meu pai me desiludiu. Eu dei uma surtada e decidi sair pra fazer o que eu quisesse*”. De todos os entrevistados, apenas Will tinha o pai com ensino superior e, coincidentemente, licenciado. “*Meu pai tem superior em dois cursos que ele não atua, ele é licenciado em história e geografia e ele não atua em nenhuma das duas áreas*”.

Nosso quarto entrevistado diz não ter uma boa relação com os pais e que, na ocasião da sua primeira formação, já manifestava o desejo de ser professor, o pai sempre trouxe questões como “*ser professor não dá futuro*”, “*profissão que não dá dinheiro*” e que a carreira corporativa parecia mais rentável e promissora. Se definindo como alguém de “*espírito livre*”, enfrentou dificuldades para se adaptar à área corporativa, mesmo tendo trabalhado por cerca de cinco anos em escritório.

O que o fez desistir da licenciatura como primeira opção de carreira foi o pai. A relação com a figura paterna o fez desistir do que elencou em algumas situações como *sonho*. Will não queria ser o pai e nem tampouco o professor que o pai era. “*E na realidade assim, eu via o fracasso de pessoa que ele era, talvez eu quisesse fazer melhor, então eu fui em busca de uma carreira corporativa*”. Além do pai, a avó e os irmãos do pai também eram professores. “*Se eu tivesse me inspirado nos outros e não nele, teria sido melhor. Minhas tias são doutoras, secretárias de educação de municípios de Goiás, elas realmente levaram a sério*”

Quando perguntado o que necessariamente classificaria seu pai como um *fracasso*, Will responde que seu pai era:

[...] um escroto, abusador, agressor de mulheres, machista de muitas formas, ao extremo, de me privar na escola de poder dançar, por que era gay demais, sabe? Apanhar por trejeitos, de aparecer filhos dele na porta de casa. Então não tinha nada a ver com a profissão dele também, tomou outra forma do que deveria ser, imagina uma criança vendo tudo isso.

O fracasso, ao que Will se refere, quando se dirige à sua figura paterna, está relacionado à personalidade do pai e a forma como essa paternidade foi exercida, através de violências nem sempre simbólicas. Logo, Will, mesmo

sabendo que não havia nada que o relacionasse diretamente à profissão professor, apressou-se em construir outra carreira que o distanciasse do que o pai já fazia.

Dentre os episódios da construção da sua figura paterna enquanto *fracasso*, houve um que nosso entrevistado considera muito importante: seu pai chegou a ser seu professor na educação básica. *“A vergonha que ele me fez passar, ele foi dar aula bêbado. Foi uma derrota, dava em cima das alunas, nossa que vergonha! Eram amigas da minha irmã”*. A relação entre os dois sempre foi conturbada, o que afetou ainda mais a sua relação com seus familiares que são professores. *“O respeito por mim veio depois que fiquei adulto”*.

Estudante de escola pública em Uberlândia-MG, apressou-se em fazer o ENEM logo ao final do último ano do ensino médio e com uma nota satisfatória, tentou bolsa pelo PROUNI e conseguiu ser aprovado para o curso de administração. A sua graduação foi feita em São Paulo na cidade de Birigui, na UNIT-Universidade Tiradentes tendo iniciado em 2009, concluindo na metade de 2012. O processo formativo nesta instituição ele define como “flexível”. *“Pagando, né? Deus me livre”*. Antes de concluir o curso, o mercado de trabalho já o absorveu. *“Não tive tempo de pensar muito não, pra esse curso sempre tem vaga. Durante a graduação eu já tinha sido jovem aprendiz. A decisão de seguir a carreira corporativa estava ancorada agora na possibilidade de “fazer diferente do pai” e garantir uma posição financeiramente estável, diferente do que aparentemente indicava a carreira docente.*

Dentro dos processos de construção profissional de Will, é interessante destacar também a posição da sua mãe e as expectativas que a mesma tinha com relação ao *futuro* do filho. Definindo-a como uma mulher *“extremamente trabalhadora”*, ele menciona que a mãe tinha como valores o trabalho árduo para entregar aos filhos um futuro melhor. Diante do esforço dispensado por ela, em função de ser mãe solo de dois filhos, via as conquistas de Will e da irmã como não sendo mais do que a obrigação deles. Era a figura de incentivo, mas também de cobrança. Levando em consideração, que, comparado ao que ela havia vivido, seus filhostiveram “oportunidades”. Na época da entrevista, Will aponta que não tinha mais contato com o pai. Com a mãe, o contato era

constante e ela à época convivia com a irmã e a companheira.

A busca pelo ensino superior, começa a ser empreendida pelo valor dado à educação, e por se entender que o único caminho possível para o *sucesso*, dentre as possibilidades viáveis seria o da educação. Para isso, Will coloca *sucesso*, como o momento em que você tem consciência da sua contribuição social no mundo. “*Qual é o seu papel, como você vai ajudar as outras pessoas? O universo, o planeta... O sucesso independe da conta bancária*”. Portanto, distante do que se compreende como *sucesso* dentro de uma lógica do capital, em que o termo estaria diretamente relacionado ao capital econômico e à lógica do consumo. “*Então, quando eu estava na graduação, eu estudei muito a educação alternativa, e eu acredito muito nos três pilares básicos: consciência social, consciência pessoal e consciência universal*”. O *sucesso* seria para ele, algo que foge do convencional.

Os determinantes da escolha do curso têm sua base nesses três pilares, para Will. A escolha se deu, para ele, por entender que a docência se constrói pela nossa possibilidade de mudar o mundo, o que denominou de *consciência social*. Ter tias e pais professores, não determinou diretamente a sua escolha pela licenciatura, mas a sua própria visão de como esse “ser consciente” se faria presente no mundo através da educação. “*O que será essa coisa que eu vou fazer?* Will se perguntou, antes de tomar a decisão de fazer o SISU. A escolha pela educação física veio do fato de que, além de ter interesse pelas dinâmicas de cuidado com o corpo, nosso entrevistado já havia sido atleta anteriormente.

Eu já tinha sido atleta, joguei handebol, sempre fui apaixonado pelas quadras, era um lugar que eu amava estar, que eu me sentia bem. Tinha amizade de frequentar a casa da minha treinadora e professora de educação física, da oitava série em diante. [...] Eu admirava demais aquilo, aquela pessoa, aquela posição (de ser professora) ali. E olha que interessante, vivi tudo isso e fiz a *escolha do possível* (risos). Acabei tomando outro caminho. E quando eu tive esse despertar, eu tive essa vontade de ajudar as pessoas.

As *formas familiares* de Will, tiveram uma influência diferente na sua escolha em se profissionalizar como docente, tendo a sua professora, segundo a sua concepção, como exemplo. “*Esse negócio de ensinar, de passar, de construir, eu pensei é isso: eu quero ser professor*”. Will, no momento da

entrevista, diz que ainda tem contato com a sua professora e que contou a ela que havia passado no vestibular no curso em questão, ela reagiu e mencionou que “*ainda demorou*”, denotando que já sabia que aquele aluno deveria se tornar professor em algum momento.

Quando mencionamos *formas familiares de cultura escrita*, nos referimos à noção Bourdieusiana de que há uma transmissão cultural de valores dos pais para os filhos, que pode se dar de diversas formas (Bourdieu, 1998). No caso de Will, houve uma influência maior da segunda instância de socialização, a escola, junto à figura da sua professora. Não houve consideravelmente nenhum fator familiar que o influenciasse positivamente na sua escolha. Em outros termos, a referência familiar mudou os rumos e “atrasou” a sua chegada à licenciatura.

Os determinantes da *escolha* pela educação física foram justamente a curiosidade de conhecer os processos de funcionamento do corpo e não ser apenas um profissional que atrelasse o seu trabalho à estética.

É muito interessante, por que assim, eu sempre achei um absurdo eu não conhecer por completo os processos do meu corpo. [...] A curiosidade de saber como meu corpo funcionava. Fui me entregar com muita vontade com todo o meu coração. Isso tudo foi instinto.

As escolhas de Will, determinaram inclusive que dentro da graduação, ele encontrasse uma forma de se profissionalizar antes mesmo de concluir o curso: “*No CAV eu fiz cursos de disciplinas eletivas e extracurriculares, eu desenvolvi essa paixão pelo corpo humano*”. Houve então a ideia de se formar terapeuta e fazer disso a sua fonte de renda. A licenciatura até então não havia sido.

Os processos de formação da identidade docente de Will, sempre foram permeados por um senso crítico e aguçado que o afastava da metodologia tradicional de ser fazer educação. Por não acreditar em métodos convencionais do processo de construção de ensino- aprendizagem, nosso entrevistado aponta:

E o que acontece, eu amo a educação física, mas me desiludi da educação. A gente tem um sistema base desde que a gente foi invadido. Então quando eu comecei a estudar educação, a gente vai vendo mais a fundo esse processo. E eu meu companheiro fomos

viver numa ecovila no interior de São Paulo em Lagoinha, perto de Taubaté.

O período em que se deu a ida dele e do seu companheiro foi logo ao final do segundo ano de graduação. Definindo o primeiro ano como *“muito intenso”*, Will chegou a cursar doze disciplinas em um único semestre, de tão empolgado com as novas possibilidades que uma graduação em educação poderia oferecer. Com o início da pandemia, o corte dos investimentos na educação e consequentemente da sua bolsa de apoio acadêmico, Will desmotivou-se e decidiu empreender em busca do *equilíbrio*.

Lá (na ecovila) a gente era responsável pelo trabalho com as crianças, no contraturno. Era um trabalho lindo e saímos de lá por causa da pandemia. Mas vou te dizer onde eu quero chegar, lá tinha uma pedagoga e eu a vi pegar a cabeça de uma criança de seis anos em pleno processo de alfabetização e socar no livro. Alguém que deveria estar mais atento aos processos pedagógicos do que eu que fazia educação física. [...] Eu não consigo ver solução para esse sistema educacional. Mas eu tenho poucas expectativas e por isso fui vivenciar esse processo de educação livre. Aí eu acabei ficando meio perdido e desanimado. Aí veio Bolsonaro cortando tudo e tirou as bolsas e aí eu decidi trancar.

A experiência que teve o fez ter certeza de que o caminho que seguiria, seria o da educação. Essa decisão não esteve pautada na *escolha do possível*. Possibilidades para além da licenciatura, Will teve e chegou inclusive a acessá-las, mas a educação e os processos de construção do conhecimento, o fizeram optar pelo *improvável*. *“Eu entrei achando que eu ia gostar e amo, amo de paixão”*.

4.5.1. Trajetória, identidade profissional e acesso ao mercado de trabalho: entre as aspirações e a realidade da profissionalização

Will nunca trabalhou diretamente na área da educação física. Escolheu o curso pois gostava de entender as dinâmicas do corpo, trabalhar as demandas holísticas e *por pura intuição*. Definiu o processo de escolha como vindo coração. Desapegado das demandas do que representava *fracasso e sucesso escolar*, fez a opção pelo curso em Vitória de Santo Antão apenas pensando que era o Nordeste. *“Queria conhecer o nordeste, viajar pelo país, queria sair*

da minha cidade". A concepção do que representava "vencer na vida" para Will e para o pai, são diferentes. Os diversos estilos de sucesso e fracasso, como aponta Lahire (1997), indicam um leque de hipóteses para o que possivelmente determinará a trajetória dos filhos, mas que não são determinantes. O autor aponta que essa multiplicidade de

modelos implícitos ou explícitos de "sucesso" [...] tendem a fazer esquecer que as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política e religiosa podem ser múltiplas, e que os graus de êxito comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados, podem esconder às vezes *estilos de sucessos diferentes* (Lahire, 1997, p.31).

Foi na intenção de conhecer o Nordeste que viajou quase um dia inteiro para vir fazer a matrícula no CAV. A aprovação no vestibular não foi uma surpresa e nem um "evento" na família do nosso entrevistado. Will já tinha uma graduação, já trabalhava na área e já havia cumprido o conjunto de expectativas que a grande parte dos núcleos familiares projetam para seus filhos. Fez a seleção sem mencionar muito o feito para a família, foi aprovado e foi fazer a matrícula. Ficou durante sete dias em Vitória e voltou para casa para contar a boa nova. Não foi bem recepcionado pelo pai e foi acolhido pela mãe. Ir ao Nordeste, para fazer uma graduação, tendo o peso de ser licenciatura acabou sendo um baque para quem havia projetado no filho o ideal de *sucesso*. Na visão do pai, a licenciatura representava o *fracasso*, seria como fazer uma desfeita com todo o esforço dispensado para a construção da trajetória do filho. O fato de ser licenciatura pesou bastante.

[...] eles projetam que a gente não tem que passar pela vida deles. O que é mais estranho é que meu pai nunca foi uma pessoa que influenciou a minha vida, sabe? Eu preciso até tratar em terapia isso, mas ele impregnou em mim e eu acreditei, sabe?

Aliado ao fato de que sempre quis ser professor, nosso entrevistado viu no "*SISU maravilhoso*", a oportunidade de viajar para o nordeste e fazer a sua graduação, mesmo a contragosto do pai. Se definindo como alguém que faz amizade muito rápido, foi recepcionado pelos colegas e funcionários da instituição. Menciona Sheila, uma grande amiga que fez na graduação, mas que perdeu o contato. "*Ela foi fundamental para que eu me adaptasse aqui em Vitória, me ajudou a encontrar um espaço para ficar e a interagir no curso*". Will

dividiu apartamento com um grupo de estudantes de diferentes cursos e conseguiu uma bolsa de apoio acadêmico logo no primeiro período de graduação. *“Eu tinha até uma reserva (em dinheiro) que eu tinha feito, mas eu consegui a bolsa logo. Por eu ser de longe, minha mãe ser diarista, eu tenho histórico de baixa-renda. Eu ganhei uma que parece ser emergencial, mas eu ganhei”*.

O processo de construção da identidade docente de Will, se dá bem antes do seu ingresso na universidade. Com um pai licenciado, mas não praticante da formação que tinha, já havia de certa forma uma inserção no *campo* educacional. A educação superior, em que o processo seletivo se inicia no processo de inscrição, já era uma realidade no seu processo de socialização. Will já possuía o *habitus*, esse conjunto de disposições que o ensino superior proporciona para que o atravessa. O seu processo de acesso às ferramentas da universidade se dá de forma diferente dos demais: há um kit de sobrevivência, que incluía desde emoções imbuídas num simples ato de levantar a mão para fazer uma pergunta em sala de aula, até a inscrição em um processo seletivo de bolsa. Para além disso, Will tinha *tempo* para desenvolver mais uma formação, pois não havia *pressa*, ninguém esperava pelo seu diploma. Nos arriscaremos aqui a dizer que nem ele. Aquela experiência, ele já havia tido, estava agora se dedicando a mais uma graduação por *hobby*.

Os motivos que nos levam a pensar nesta nova graduação como uma oportunidade de concretizar os objetivos do *espírito livre* do entrevistado, se reforçam quando ele menciona que há uma frustração em descobrir que o curso era integral (modalidade em que pelo menos dois turnos são necessários) e que por isso, conhecer as praias do Nordeste ficaria inviável. *“Como é um pouco distante de Recife e o curso tinha fases de ser integral, eu não consegui ir muito à praia no começo”*. Insatisfeito com a forma como a educação tradicional se organiza, Will reforçou que seu desejo em modificar a forma como o conhecimento é compartilhado vem desde a educação escolar. *“Na escola eu tinha uma certa rebeldia, o sistema escolar não me representava”*. Esse comportamento que considerava *subversivo*, de certa forma, influenciou no seu processo de formação enquanto professor.

Alinharemos mais adiante a prática desse modo inventivo e livre de *fazer educação* na ótica do nosso entrevistado, mas consideramos fundamental a distinção que Will faz do que vivenciou na universidade privada e na universidade pública. Por mais que supostamente possuísse esse conjunto de vivências que o possibilitasse ter uma socialização mais tranquila em uma instituição federal de ensino, ele delineia dificuldades. Mesmo se intitulando como alguém *desenrolado, que faz amizade rápido*, estudar numa instituição pública do ensino superior, demandou do sujeito um esforço a mais para se adequar às ferramentas didáticas fornecidas.

Eu fiz minha primeira graduação em faculdade privada, estudar em uma pública é muito diferente. Para quem saiu de uma escola pública, se deparar com uma universidade é muita coisa. É algo que você nunca viu, são muitas ferramentas, então é difícil.

Não obstante, Will continuava se considerando à frente dos colegas, não no sentido de se sentir superior, mas de fazer uso da carga que já havia adquirido ao longo da sua vida acadêmica. Esse foi um diferencial significativo no processo de construção da sua identidade docente: ter um pai licenciado não significava ter um pai professor e consequentemente ser um docente. A sua graduação anterior e seu descrédito no sistema escolar foram fatores fundamentais para a construção do Will professor. O que consideramos aqui como *visão crítica* do nosso entrevistado, se caracteriza na ótica bourdieusiana como *habitus* do docente em formação. A docência seria construída então através de um processo multifatorial, que envolve as trajetórias individual e coletiva de um sujeito. Essa proposição afirma a hipótese de que a figura do docente, materializada ou não, é fundamental dentro do processo de escolha da licenciatura.

Das suas experiências em sala de aula, ele aponta situações em que confrontou um professor diversas vezes, dando a ideia de que sabia o que poderia ser ministrado em sala e o que poderia ser cobrado, visão diferente dos outros egressos. Will tinha o diferencial de “saber o que tinha que ser dado ali”, em função das suas vivências anteriores

A disciplina dele era estranha, eu não era a favor de como ele fazia com os alunos. Tinha muito menino novo que não sabia como era uma universidade, eu já era velho já. A disciplina dele era ginástica e atletismo. Pergunta quantas vezes ele tocou nesse assunto em sala

de aula?

“Poder” questionar um professor já no primeiro período, nos reforça a dimensão do quanto o processo de construção do conhecimento parte de um processo ainda tradicionalista e reprodutivista. Os entrevistados anteriores não mencionaram em momento algum ter a “coragem” de fazê-lo. Will sim. Não imbuído de um ar de autoridade por “saber mais que os demais”, mas de uma carga de conhecimento prévio que o colocava adiante dos outros. Já tinha nas suas *disposições* o que poderia ser cobrado. Era parte do *habitus*.

Ele realmente falava de coisas interessantes. Bem comunistinha, sabe? Aí eu falava pra ele, sabe? Não achava certo. E isso foi só no primeiro período. No final foi ele que me trouxe essa formação de escolas alternativas, no final eu agradei a ele.

Ainda com foco nos debates em sala de aula em que “levando em consideração que haviam muitas disciplinas de educação e tinham muitos debates”, Will aponta que o perfil misto da sala (para o entrevistado haviam pessoas de classe média alta até os economicamente menos abastadas) dividia a discussão. A divisão ficou mais evidente no período eleitoral em 2018.

Mulher, era muito engraçado o debate! Os debates eram ótimos, mas esse pessoal bolsonarista e classe média não agregava em nada. Na minha sala tinha a mais classe alta, até a classe mais baixa. Menina, como logo veio o período de eleição, segregou logo. Por que era engraçado que quando tinha projeto, parecia todo unido. Mas no debate não.

Quando aponta o “não agrega nada”, Will se refere ao fato de que, na sua concepção, o processo de expansão das universidades não se fez para “quem poderia pagar”, mas para quem não poderia fazer o financiamento direto e tampouco se deslocar para a capital para ter acesso ao ensino superior gratuito. O relacionamento entre os alunos, ele considera como tranquilo, apesar dos debates acalorados, aos quais ele fazia questão de participar.

Só com um que era bolsominion, aí ninguém tinha um bom relacionamento com ele. Mas na sala de aula no geral era tudo tranquilo. Esse que te falei, só pra tu ter noção, ele era de Recife e ganhou um carro quando passou no vestibular. Ele ia e vinha todos os dias. Menina, era outra realidade.

O processo de formação profissional de Will, na sua área atual de

atuação (no momento da entrevista), começa a se construir nos projetos externos às disciplinas eletivas e obrigatórias. O aparente “cansaço” com a quantidade de disciplinas a serem cursadas e com o incômodo de que as disciplinas direcionadas à educação eram poucas, acionam a possibilidade de “dar um tempo no curso”. A isso somam-se os debates em sala de aula sobre a didática e a metodologia utilizada pelos professores. Para isso, é pertinente atentarmos para o quadro de disciplinas obrigatórias e eletivas do curso de educação física-licenciatura do CAV, de acordo com os períodos.

Indicamos os componentes obrigatórios do curso, nas figuras 15 e 16, pois o entrevistado realizou um trancamento e pôde cursar as disciplinas até o segundo ano do curso. Na figura 15 identificamos a disciplina de Fundamentos da educação, em que ocorriam os debates mais acalorados, dos quais ele era o protagonista. Foi ainda na disciplina de Estudos práticos (atletismo e ginástica), que ele alegou uma discussão com o professor.

A figura 16 indica a grade de componentes curriculares obrigatórios do terceiro e quarto período de Licenciatura em Educação Física. Foi ao final do terceiro período que Will, alegando cansaço, resolveu trancar o curso.

Figura 15. Componentes curriculares obrigatórios-Educação Física

Códigos	Componentes Curriculares Obrigatórios	Ch Semanal		Créditos	Ch Total	Pré-Requisitos	Co-Requisitos
		Teor	Prát				
1º ANO							
1º Período							
NEF0006	Anatomia Humana	30	60	4	90		
NEF0011	Biologia Celular e Embriologia	45	30	4	75		
NEF0007	Bioquímica I	30	30	3	60		
NEF0009	Estudos Práticos 1 (Atletismo e Ginástica)	30	60	4	90		
NEF0010	Fundamentos da Educação	60	0	4	60		
NEF0008	História da Educação Física	30	0	2	30		
							405
2º Período							
NEF0016	Didática	60	0	4	60	NEF0010 Fundamentos da Educação	
NEF0014	Estudos Práticos 2 (Natação e Judô)	30	60	4	90		
NEF0012	Ética Profissional	30	0	2	30		
NEF0013	Fisiologia Geral	30	60	4	90	NEF0006 Anatomia Humana, NEF0007 Bioquímica I	
NEF00015	Histologia	30	30	3	60		NEF0011 Biol Celular e Embriologia
NEF0017	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	90	0	6	90	NEF0010 Fundamentos da Educação	
							420

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física- Licenciatura

Figura 16. Componentes curriculares obrigatórios- Educação Física

2º ANO							
3º Período							
NEF0020	Bioquímica do Exercício Físico	30	60	4	90	NEF0007 Bioquímica I	
NEF0021	Educação Física Escolar 1 (Infantil)	15	30	2	45	NEF0016 Didática	
NEF0022	Estudos Práticos 3 (Basquetebol e Handebol)	30	60	4	90		
NEF0023	Fisiologia do Esforço	30	60	4	90	NEF0013 Fisiologia Geral	
NEF0025	Metodologia da Investigação Científica I	30	0	2	30		
NEF0024	Metodologia do Ensino da Educação Física I	15	30	2	45	NEF0016 Didática	
							390
4º Período							
NEF0026	Crescimento e Desenvolvimento	15	30	2	45		
NEF0027	Dança	15	30	2	45		
NEF0028	Educação Física Escolar 2 (Ensino Fundamental)	15	30	2	45	NEF0021 Educação Física Escolar I (Infantil)	
NEF0029	Estudos Práticos 4 (Voleibol e Futebol)	30	60	4	90		
NEF0030	Metodologia do Ensino da Educação Física 2	30	30	3	60	NEF0024 Metodologia do Ensino da Educação Física I	
NEF0031	Teoria da Aprendizagem	15	30	2	45	NEF0010 Fundamentos da Educação NEF0016 Didática	
							330

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física- Licenciatura

A ênfase nos apontamentos de Will sobre os debates que aconteciam em sala, nos trazem um demarcador de classe e de antecedentes ao ingresso no ensino superior gratuito. Nosso entrevistado faz, sob a sua concepção essa divisão de perfis do curso entre *“bolsonaristas, pessoas de classe média e os que não falavam muito, que vinham de outra cidade do interior, os subestimados”*. Os *“excluídos do interior”* (Bourdieu, 2001). Havia então, como menciona nosso entrevistado, um processo de exclusão que antecede a vivência em sala de aula: a trajetória dos que considerou como *subestimados* implicava até no tom de voz, no nível de participação dos debates e de como se visualizava a figura do professor:

No geral esses alunos subestimados se dividem em dois grupos, os que aceitam o fato do debate não acontecer. Eles estavam acostumados a ver o professor como o detentor do conhecimento, mas outros já estavam questionando.

Como quem detinha o conhecimento e a vivência necessários à incursão na universidade, Will se intitula como alguém que influenciou esses alunos. *“Tinha um peso de eu ser mais velho do que a galera, de já ter trabalhado antes, de ter outra graduação”*.

Eu posso dizer que fiz a diferença ali com a turma, sabe? O pessoal reconhece isso, que eu os ajudei a confrontar as coisas, a perguntar. Mas tinha quem achasse que eu fazia isso pra aparecer, sabe? Eu já tinha o ensino superior antes, eu era visto como amostrado, pra ser popular e tal. Quem fazia isso também eram os riquinhos, os que tinham carro (risos).

Ainda sobre a categoria *subestimados*, aos quais Will definiu os alunos que provinham de outra cidade do interior, os que precisavam das bolsas de apoio acadêmico, os que não possuíam carro e que não se posicionaram nos debates, percebemos que, ao nomeá-los assim, Will entende que esse é um recorte de classe e consequentemente de estudantes de cidades do interior que vinham até Vitória para fazer a graduação. É neste ponto que intitula os professores, como sendo profissionais “tristinhos”. *Mas de propósito, sabe?*

Quando eu digo que eles eram tristinhos, é por que alguns são muito superficiais. Na minha visão, né? Subestimam demais aquela galerinha que vem ali do interior, entrega pouca coisa, entrega superficialmente. Pensam que se for longe, o pessoal não vai conseguir acompanhar.

Esse ponto coloca Will mais uma vez como o aluno que conseguiria acompanhar as demandas da academia pela carga de vivências anteriores que teve e que também conseguiria distinguir o nível dos assuntos, o que precisaria ser ministrado e o que não precisaria. Em outra situação, esse marcador ficou ainda mais evidente:

A professora de psicologia da aprendizagem, trouxe dentro da disciplina o tema *bullying*. e ela tratou de uma forma assim muito superficial, não sei. Muito estranha. Ela veio com o conceito do *bullying* assim se você agride alguém psicologicamente ou fisicamente e só fez isso uma vez, isso não é *bullying*. E eu faço a linha que questiono. Até concordava com algumas coisas, mas discordei. Ela coordenava um curso na época, era psicóloga e dizendo isso.

Todas essas questões apontadas pelo nosso entrevistado, que indicam que o processo de socialização e vivências anteriores ao ingresso na universidade possuem um peso na conclusão e na construção da identidade docente, possuem como ponto de inflexão o fato de que Will foi o único que não tinha o interesse de fazer mestrado e/ou doutorado. Seus antecedentes o colocaram na universidade com outra visão sobre a docência e o sistema de ensino. A “Paroquialização do ensino superior” (Oliven, 2002) já era de certa

forma parte da visão do nosso entrevistado. Os elementos *espírito livre* e a desilusão com o modo tradicional de ensino, o fizeram trancar o curso no segundo ano.

Antes de decidir trancar o curso por um ano, Will aproveitou bastante as disciplinas do curso, as bolsas oferecidas e as oportunidades de participar de grupos de pesquisa e de desenvolver ações extensionistas. Se afirmou como um aluno conhecido na Universidade, tanto pelos colegas de turma, quanto pelos professores. Muito ativo nos debates em sala de aula e não se dando por convencido diante do que era parcialmente “ofertado” aos alunos que definiu como *subestimados*, participou ativamente das atividades oferecidas no curso.

Fui monitor de anatomia, participei de um projeto de extensão da disciplina de fisiologia. A gente atendia a comunidade, vamos dizer que a gente fazia atenção básica à saúde. O CAV fica perto de uma favela, então os professores sempre fazem projetos ali, no bairro do Alto do Reservatório. Não tem ninguém do bairro que estuda lá, coitados. Eles ajudavam muito a gente, eram sempre muito disponíveis.

Foi nas atividades que desenvolveu junto aos componentes extracurriculares que conheceu as terapias alternativas, junto a uma professora que desenvolvia as práticas em uma disciplina e também nos projetos de extensão. Will, que na época da entrevista trabalhava comoterapeuta holístico, desenvolveu suas habilidades no curso de educação física. Como ele mesmo menciona, não havia até o momento ministrado oficialmente nenhuma aula no contexto formal de educação, mas profissionalizou-se ainda na graduação: *“Lá em Vitória o campus é muito holístico, sabe? Minha professora aplicava acupuntura gratuitamente, tinha florais de Bach, de certa forma era isso. Eles ofereciam ferramentas que era muito modernas para a nossa saúde física e mental”*. Will fez cursos complementares e atendia os pacientes em sua casa, possuindo uma renda média individual de mil e quinhentos reais. *“Mas você vê, não tem nada com licenciatura. É outra coisa, o curso é mais que isso. Ser professor é inevitável, é uma consequência.*

Por mais que possuísse, de certa forma, mais *facilidades* para lidar com as demandas do ambiente acadêmico, Will também enfrentou dificuldades para

conseguir dar conta do curso. As dificuldades eram também financeiras, mas estas não estavam à frente do fato de que não era exatamente aquela vivência que ele havia idealizado anteriormente. Com o curso em modalidade integral em alguns semestres, Will sentia-se sufocado. Não sobrava tempo para “viver” a aventura que teria sido sair da sua cidade para fazer uma graduação em outro estado.

Pra mim a maior dificuldade era ser dedicação exclusiva, pois o curso era integral. Pra mim é a maior dificuldade, o tempo em excesso. Eu estudava de tarde e pela manhã às vezes, mas eu acabava ficando lá a noite, e eu usava o computador de lá também. Com isso eu não conseguia espairer, não era exatamente por não conseguir trabalhar que eu me preocupava. Era viver mesmo.

Will manifestava o desejo de vir para Recife para dar seguimento à sua vida profissional e para conhecer outros espaços que não parecessem na sua concepção “limitados”.

Eu vivia o curso, vivia o *campus*, eu era muito destemido. Eu não aceitava nada de professor não. Os professores em Vitória são bem tristes, sabe? Por isso eu queria vir pra Recife. Eu vinha de uma vida superficial que não tinha dado certo. Eu queria me sentir um profissional.

Will não trancou o curso por achar que uma graduação não era para ele. Lahire (2002) parte da ideia de que as classes populares podem elencar determinados níveis de avanços nos estudos como parte da noção de “isto não é para nós”. Na verdade, era justamente por saber que conseguiria voltar para a universidade quando quisesse, pois possuía segurança suficiente para tal, que Will tomou a decisão de, junto ao seu companheiro, ir para uma *Ecovila*, trabalharno contexto de educação não-formal. Neste espaço, desenvolveram atividades de cunho pedagógico em troca de hospedagem e alimentação.

Eu precisei trancar o curso e fui viajar. Queria espairer um pouco. Não precisei trabalhar mesmo durante a realização do curso, eu trabalhei em eventos, fiz uns freelas. Eles me supriam, eles eram para os meus luxos mesmo. Não reprovei nenhuma disciplina, querida. Eu me avalio como um aluno 7,5. Eu sou acima da média.

A graduação para Will não se enquadrava na *escolha do possível*, nem tampouco se configurava como *razão do improvável*. A relação com a sua família e a aquisição do diploma não era de *entrega*, assim como para os entrevistados anteriores. Não havia relação, na verdade. As expectativas dos

outros já haviam sido cumpridas até a finalização da sua carreira corporativa. Will não almejava o ambiente acadêmico nos seus moldes tradicionais e nem mais uma psoríase. O seu “precisar” trancar o curso estava relacionado à uma questão pessoal, com o pensamento de que, “Quando você sai dessa prisão de que eu *tenho que fazer isso agora, eu tenho que fazer isso porque eles querem que eu faça*”, eu só queria fazer do meu jeito”. Por ser um aluno bastante dedicado e ativo dentro das atividades acadêmicas, os professores desaprovaram em sua maioria a decisão do trancamento.

Quando eu fui trancar o curso, meus professores ficaram muito tristes, somente dois professores me incentivaram a trancar. Os outros queriam que eu submetesse trabalho, que eu fizesse trabalho e eu disse a eles que eu não queria “ficar doido” que nem vocês.

O perfil “questionador” do modelo tradicional de educação engendra os ganhos de Will nos anos de graduação. Nosso entrevistado aponta como questões positivas no tocante ao curso, o acesso à teoria de Paulo Freire e a autonomia no processo de construção do conhecimento, o acolhimento da comunidade acadêmica e a oportunidade de desenvolver a sua profissão como terapeuta holístico. A sua identidade docente foi calcada na soma das experiências que teve, junto às suas concepções de mundo, frutos também da sua desilusão com o sistema educacional.

Essa desilusão pelo sistema educacional, sabe? Por isso que dei uma parada e fui pra Ecovila. Não é nem uma questão da universidade, mas quando eu fui descobrindo que eram falhas do sistema mesmo, precisei parar um pouco. A academia cobra demais, eu não estava nesse momento.

Fato interessante é que no discurso de Will, a licenciatura aparece como coadjuvante, ao passo que ele dá pouco destaque ao fato do curso ter essa modalidade. Denota a noção de que a sua construção docente é mais *livre* e desapegada das convenções tradicionais.

O fato de ser licenciatura não ajudou não. Foi mais pelas ideias mesmo. Nesse campo existe uma visão holística, uma visão que não era totalitária (se referindo ao campo de trabalho anterior). Eu trabalhei numa aldeia como coordenador pedagógico, então posso dizer que foi bom.

Will retorna para concluir o curso um ano depois. “*O que me motivou a*

concluir foi ser voz dentro da academia, sentia como se mais gente precisasse de mim". A conclusão não estava relacionada ao mercado de trabalho e discute o papel que o profissional da educação física vem desempenhando com áreas promissoras do mercado de trabalho.

Sobre o mercado de trabalho é um leque, são vários campos, você pode fazer inúmeros projetos. Mas de forma mais aprofundada eu acho que o profissional de educação física inverteu seu papel. Ele deixou de trabalhar com saúde e começou a trabalhar com estética. Eu acho que você é um profissional de educação física e vai pra uma área que mexe com estética, eu acho que você tem menos problema financeiro.

Observamos que Will não faz uma conexão enfática do curso de licenciatura no âmbito da empregabilidade e a construção da sua identidade docente se apresenta de forma orgânica e independente da licenciatura. Mesmo sem ter lecionado, ele já considerava professor.

Eu escolheria com certeza a mesma profissão. eu tenho muito orgulho do curso, eu recebi muita consciência no curso. Para ser bem sincero eu fiz todo esse curso seguindo minha intuição, parei de projetar e pensar muito e deixei o coração me levar. Faria tudo de novo, novamente.

5. UMA SÍNTESE DOS PONTOS DE ANÁLISE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE OS CASOS

Diante das trajetórias apresentadas, faz-se necessário buscar alinhar os pontos de aproximação entre os egressos e também os fatores que os distanciam no processo de construção da sua identidade docente. Para tal, é importante dimensionar o protagonismo das categorias *família*, *escola*, *docência* e *escolha do possível*. A escolha pelas categorias elencadas, se deu pelo fato de que, diante da necessidade de se entender os motivos que culminaram no processo de escolha da licenciatura, entendemos que as trajetórias aqui analisadas tiveram em algum momento, com maior ou menor grau de incidência, a presença desses elementos na sua formação docente.

Cada uma das pessoas entrevistadas, dentro dos seus quadros disposicionais, vivenciou episódios que influenciaram de forma positiva ou negativa, segundo as suas concepções, na construção das suas figuras diante da academia. O processo de construção docente, ou, de quem será o novo professor ou professora que conclui a licenciatura é imbuído também dos seus pontos de vista sob as suas vivências, a sua visão da realidade social e consequentemente do que significa educação para ele. É desse escopo que partiremos mais adiante, para entender que a escolha da licenciatura não foi a *escolha do possível*, mas sim a *escolha do improvável*. A escolha do possível, no nosso caso mais específico, estaria atrelada ao fato de que seria mais *provável* que os filhos das classes populares, almejassem cursos de graduação que possuíssem menos concorrência, que fossem mais “fáceis” de passar, diante de uma suposta base escolar decadente, pelo fato de que a totalidade dos nossos entrevistados ter cursado a educação básica em escolas públicas.

Para que possamos visualizar melhor a forma como as categorias escolhidas se organiza nas trajetórias, separaremos em subtópicos cada uma delas, alinhando-as aos respectivos entrevistados, para entender que não se almejou a licenciatura pela facilidade em ser aprovado, mas pela visão de mundo construída por cada um, pelo valor dado à educação ou pelo acesso ao mercado de trabalho, por exemplo. Cada categoria analisada, foi percebida

com uma frequência, importância e desenvolvimentos diferentes em cada caso.

5.1 “As formas familiares de cultura escrita”: a categoria família e o acesso ao ensino superior.

Lahire (1997), considera que a família e a escola são “redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas” (p.19), portanto, o que se entende por “fracasso” e “sucesso” estaria diretamente relacionado ao quanto essas duas instituições estejam relacionadas. Em outros termos, há uma possibilidade de se considerar que há um “trabalho” a ser feito entre os dois espaços para que os filhos possam se situar dentro das demandas de ter fracassado ou vencido na vida. Nas trajetórias analisadas identificamos que o elemento família possui influência significativa no acesso ao ensino superior, seja como espaço de incentivo do que se considera boas práticas de educação ou como espaço violento e limitador das perspectivas de futuro, ao ponto de alguns entrevistados possuírem como meta acessar o ensino superior para sair de casa.

À dimensão de futuro, dada pelos pais e mães dos entrevistados, encontramos noções como as de que “estudar é o futuro”, “estudar para ser alguém na vida” e “estudar para que você tenha o que eu não tive”. Na totalidade dos entrevistados, as famílias sempre visualizaram a educação como um valor importante, com destaque para as mães, em que houve um dispêndio de esforço para que os filhos não precisassem trabalhar durante a escolarização básica, por exemplo. Dos cinco entrevistados, três possuíam uma relação conflituosa com a figura paterna, um havia convivido pouco e o outro mencionava pouco a figura do pai. Em apenas um dos casos um pai possuía ensino superior, o que, no entanto, fez o entrevistado trilhar outros percursos até a chegada na licenciatura, pois, a postura inadequada do pai em situações específicas, o fez não querer reproduzir a profissão-professor, baseada na figura do professor- pai.

Na análise dessas aproximações, percebemos também que há uma relação direta com o grau de investimento pedagógico que cada família fez nos

seus filhos, com o valor dado às reais possibilidades de acesso ao ensino superior. De certa forma, a percepção que temos é a de que as famílias de classes populares aqui analisadas, não fariam investimentos que não possuísem um grau alto de risco de perder o que foi “apostado”. Percebe-se também que a “aposta”, vem quase que majoritariamente da figura materna e os contextos de violência da figura paterna. Esse investimento, é importante destacar, não se materializa apenas em elementos físicos como dinheiro e itens que possam auxiliar nos estudos. Eles podem ser percebidos como esse apoiomais simbólico de “acreditar no potencial” dos filhos e a confiança de que eles percorrerão caminhos diferentes dos seus.

Esta subseção se intitula “As formas familiares de cultura escrita”: a categoria família e o acesso ao ensino superior”, distinguindo-se da seguinte pelo fato de que até aqui as famílias não haviam objetivado o diploma, ou seja, tendo visualizado seus efeitos de forma concreta. Existem aqui dinâmicas simbólicas de significação do caminho “percorrido até” o diploma. Como a grande maioria do núcleo familiar dos cinco entrevistados não havia acessado o ensino superior, é interessante perceber através das trajetórias dos filhos, como os pais visualizaram essa possibilidade, diante da implantação do Centro Acadêmico de Vitória.

Essa relação da família com o caminho até o ensino superior, antes mesmo da sua conclusão, se dá também pela insegurança diante de uma nova realidade em que os filhos precisarão acessar um patamar “de cidade grande” e longe de casa. Empreender a jornada de morarem sozinhos e distante deles, em um contexto que pode ser violento, gera também uma série de dúvidas sobre se esse caminho valeria à pena.

5.2. O acesso ao ensino superior como prática emancipatória: a família e o diploma

• João

O diploma, enquanto conquista objetivada, representou para João, uma gama de significados, entres os quais, o mais importante, foi o que o levou para

os caminhos que não os já esperados pela sua família. A incidência da trajetória familiar pesava no processo de execução do objetivo que era ingressar no ensino superior. A relação da família com o diploma, também teve diferentes percepções, que neste caso, dependeu da maior proximidade do membro familiar com o entrevistado e o nível de investimento feito à educação do mesmo. Enquanto havia, por um lado, a percepção de que o diploma seria “perda de tempo”, por outro, uma torcida tímida construía expectativas no caminho que começaria a ser feito.

Dessa forma, é importante resgatar que muitos fatores foram determinantes para que João decidisse empreender uma jornada no acesso ao ensino superior. No entanto, o entrevistado apontou que o objetivo de sair de casa, para romper o ciclo de violências que sofria por parte do pai, foi um dos mais importantes. Primeiro dos filhos a acessar a universidade, nosso entrevistado relata ter travado uma série de batalhas para conseguir terminar o ensino médio. João, diante das “missões ou funções às quais será difícil escapar” (Lahire, 2011, p. 16)”, precisou traçar estratégias para continuar estudando e conseguir a tão sonhada aprovação que garantiria seu ingresso para fora de casa e para dentro da universidade.

O valor dado à educação, advindo da mãe de João, também pode ser considerado um dos pontos cruciais para que “insistisse” no vestibular. A ideia que a mãe tinha do estudos era a de que seria possivelmente uma oportunidade para encontrar um *emprego decente*. Em suma, qualquer tipo de atividade que desvinculasse João da lida no campo e no bar do seu pai. Havia um desafio *doloroso*, as violências sofridas também eram físicas e tinham um teor de demonstrar certo domínio sobre a construção do *quem seria* João. Para seu pai, o trabalho *digno* não estava necessariamente vinculado aos estudos, mas sim ao trabalho braçal e diretamente rentável para a família. Não haveria “tempo” para esperar anos de graduação, mestrado e doutorado, até que o retorno financeiro acontecesse. O episódio da surra no dia do seu aniversário, ao qual João nos relatou com muitos detalhes, demonstra a necessidade de controle e a banalização da violência, impetrada sobre o “menino que só queria estudar”.

Com o apoio tímido, porém incisivo da mãe, João ganha um computador

da mãe ainda no terceiro ano do ensino médio. Sem conhecer muito os mecanismos de ingresso na universidade, João se apoiou na mãe e nos amigos da escola para entender o que era toda aquela rede de relações que agora se constituía para ele. Diferente dos irmãos, João seguiu para a universidade: o irmão estava trabalhando com entregas por aplicativo e a irmã era vendedora de uma loja de sapatos. As oportunidades foram segundo ele “iguais para todos”, mas pelo fato dele ser o mais velho, os episódios de violência contra ele eram mais constantes e também era lhe dada a responsabilidade de “prover” o lar, quase que como um substituto do seu pai.

Foi a figura materna que vibrou quando da aprovação e que não fez distinção a respeito da escolha do curso que o filho fez. O caso de violência sofrida pelo filho também foi motivo da mãe pedir a separação do companheiro, já que também era vítima das violências. O pai fez pouco caso da provação, principalmente pelo fato de o filho ter sido aprovado para fazer licenciatura. É como se todo esforço decorrido não tivesse valido a pena, *fazer isso tudo para ser professor?* João, mesmo se relacionando pouco com o pai, depois da sua saída de casa, diz que o perdoou, mas que voltava pouco à sua cidade natal. Essa inclinação se dá pelo fato de que a suposta volta para casa, representaria um cenário em que as coisas haviam dado errado e queconsequentemente, ele teria que retornar para o cotidiano de poucas oportunidades e liberdades também.

- **Ana**

O ensino superior para Ana, era um fato *esperado*. Muito embora tivesse também o desejo de alçar outros espaços de trabalho que não os oferecidos na sua cidade, a escola foi fundamental para que ela já tivesse conhecimento a respeito de como funcionava a universidade. Assim, como João, os esforços da mãe de Ana contribuíram para que ela sempre visualizasse os estudos como a única forma de vencer na vida. Elementos como *mudar de vida e os estudos são a única coisa que não vão poder tirar de você*, aparecem na narrativa muitas vezes.

A ausência da figura paterna na narrativa, assim como na entrevista

anterior, se destaca pelo fato de que Ana não quis comentar muito sobre quem era o pai, apenas o definindo como alguém que não era *boa pessoa*. A mãe, agricultora, não permitiu que a filha trabalhasse e nossa entrevistada teve o *privilegio* de ficar mais tempo em busca do caminho que levava aos estudos. Logo, quando menciona que o ensino superior foi *esperado*, entendemos que havia a possibilidade de concretização dessa demanda. Mesmo que difícil e distante, o acesso ao ensino superior estava *logo ali* para Ana, possibilidade reforçada com a implantação do CAV. Alçar o ensino superior, tinha uma meta, que era fugir das determinações que a juventude do campo sofria. A mãe de Ana não queria a filha agricultora, atividade laboral vista como importante para ela, mas que não daria futuro. O futuro de Ana era ser cientista.

A escolha pelo curso foi alvo de comentários dos familiares. Todo o esforço dispensado parecia ser em vão, imagina ter estudado tanto para ser professora? Vista pelos seus como uma profissão de “gente mais velha”, ou “profissão que remunera pouco”. Houve frustração das expectativas. Ser professora destoava das expectativas construídas para uma menina tão estudiosa e dedicada que não precisou trabalhar e pôde somente se dedicar aos estudos. Para Ana, a licenciatura não era um “problema”. Optou pelo curso pois desde cedo gostou de ler sobre ciências e também pela possibilidade de fazer faculdade relativamente perto de casa, sem precisar se deslocar para a capital.

A aprovação no vestibular foi recebida com muito entusiasmo pela mãe e pela comunidade escolar, mas já era *esperada*, pelo fato de Ana ter sido uma aluna muito dedicada na educação básica. A conclusão do curso também não foi uma surpresa, sendo mais comemorada pela mãe. Para Ana, o diploma representou um *pedaço de papel guardado*, que conferiria a oportunidade de não precisar trabalhar no campo ou em outra atividade que exigisse pouca formação formal. Entendemos a trajetória de Ana como sendo a que culmina no que consideramos aqui como *razão do provável*, em que os caminhos traçados da infância até o início da vida adulta foram permeados pelo acesso aos bens culturais, a não necessidade de trabalhar e o apoio do núcleo familiar (composto pela mãe), indicariam um estilo de *sucesso* nos estudos.

- **Viviane**

Viviane foi a única dos entrevistados que possuía um núcleo familiar formado pela figura materna, paterna e irmãos. As dimensões de *futuro* para sua família, sempre estiveram relacionadas aos estudos. Parte da vida de Viviane, foi na zona Rural da cidade e o que ela almejava com o ensino superior era a mudança na qualidade de vida dela e dos seus pais. Estes sempre estiveram presentes e apoiaram a vida escolar da entrevistada, tendo acontecido duas aprovações em dois cursos diferentes, mas a menina, sempre quis ser professora e optou pela licenciatura, deixando de lado a opção pela fisioterapia em uma faculdade privada.

Mesmo com o apoio familiar, o ingresso no ensino superior se deu também pela *vontade* de sair de casa para ter *as suas próprias responsabilidades* e não precisar mais depender financeiramente da família. Para tal, a interiorização se configurou como um fator importante e fundamental nesse processo. Estudar em Vitória se resume para Viviane, na seguinte frase: “*Nem tão perto que eu tivesse que voltar e nem tão longe que eu não pudesse ir*”. O “voltar”, seria para casa, espaço esse onde não haviam violências e nem desestímulos para a realização das suas escolhas, mas que aludia a dependência dos pais. No caso de Viviane, o diploma não era *esperado*, mas *esperançado*. Não havia a certeza que ele viria, como na trajetória anterior, mas houve todo o esforço do contexto familiar, para que a concretização dessa etapa viesse a acontecer.

- **Thiago**

Diferente das trajetórias de Viviane e de Ana, mas com semelhanças à trajetória de João, Thiago não recebeu muitos incentivos da família para cursar o ensino superior. O *tanto fez* de Ana, quando da aquisição do diploma, na ocasião da sua conclusão, aparece na percepção de parte da família de João. Intitulamos a seção de João como “*mundo do trabalho*” em função da necessidade de ter tido vários trabalhos informais para sustentar seus estudos

e, de certa forma, seu *sonho*. Se não tivesse tido acesso ao ensino superior, Thiago não seria agricultor como os pais, mas possivelmente teria encontrado outra atividade que o afastasse do trabalho braçal. Como era natural de uma cidade que tem parte da sua economia alinhada ao turismo, nosso entrevistado pensava em trabalhar em comércio.

Ao que denomina de *gosto* pelos estudos, Thiago confere uma construção própria e pouco ou nada ajudada pelo contexto familiar. A mãe *entendia* mais de estudos, muito embora tivesse pouco conhecimento sobre o funcionamento do sistema escolar, incentivava a possibilidade de o filho não trabalhar e estudar, contexto não reforçado pelo pai. O acesso aos livros veio acontecer apenas por meio da escola, já no ensino médio. A escola foi responsável por grande parte da construção da vida acadêmica de Thiago, já que a família não proveu suporte suficiente para que ele pudesse acessar o ensino superior. A sua relação com o trabalho é então concretizada com a sua transferência de turno no ensino médio para que pudesse, como serviços gerais, acessar renda, diante da insegurança com o futuro: o que viria se ele não conseguisse “passar” no vestibular?

O diploma para a família de *Thiago* não foi uma grata surpresa. Atreladas ao fato da aprovação, estavam as inseguranças de ter que mudar de cidade para cursar o ensino superior. Para Recife, ele não iria. A capital era uma possibilidade assombrosa e permeada de relatos de violência, além da distância. Vitória estava “logo ali”, com a licenciatura e provendo o título ao filho da mãe agricultora que havia passado em terceiro lugar em uma *federal*. Foram essas as informações retidas na família de Thiago, que subjetivamente entendiam a importância dos estudos, mesmo que não conseguissem transferir de forma material essas expectativas para o filho. A escolha pela licenciatura, se deu pela modalidade do curso ser oferecida numa cidade próxima, em função do processo de interiorização, do quanto Thiago gostava do processo de ensino-aprendizagem e de possíveis espaços no mercado de trabalho, situação que não seconcretizou como veremos adiante. O despertar para as ciências biológicas veio de uma aula específica de biologia na escola e o interesse pelas ciências no geral.

- **Will**

A estrutura familiar de Will respondia ao padrão de violências simbólicas e não simbólicas inerentes ao modelo de família tradicional. Assim como em outros casos mencionados, a figura paterna representava uma espécie de “modelo a não ser seguido”, em função das agressões direcionadas aos filhos e à companheira. O pai de Will, foi o único que possuía ensino superior e coincidentemente, era graduado em um curso de licenciatura. As agressões envolviam casos de homofobia com o próprio filho, agressões físicas com a companheira e assédio contra as colegas de sala da irmã de Will. Foi assim que nosso entrevistado desviou dos caminhos da licenciatura, para não se aproximar do legado da figura paterna, que também era professor.

Como já tinha uma experiência anterior com a academia e já estava na segunda graduação, Will possuía uma carga maior de conhecimentos sobre o sistema educacional, refletindo inclusive sobre as suas frustrações com o papel do professor e de como se estruturava o sistema educacional brasileiro. O diploma desde a primeira graduação em administração já era um elemento simbólico esperado pela família do nosso entrevistado. Logo, a segunda graduação não foi uma *surpresa*, pois não havia uma expectativa diante do *novo*. A surpresa veio da escolha do curso: licenciatura em educação física e do local onde cursaria a licenciatura, em outra região do Brasil.

O entrave maior residiu no fato de que ele estava abandonando um percurso profissional rentável e seguro e que lhe conferia segurança, em oposição à *aventura* de tentar a graduação em outro estado, *ainda mais para ser professor*. As escolhas de Will estiveram pautadas na perspectiva de ver a licenciatura como um sonho a ser realizado, tendo a influência da sua professora de educação física, ao valor dado à educação e às possibilidades de mudança de um currículo e didática escolar conservadoras. A escolha pela educação física veio da curiosidade entender como o corpo funcionava, e de percebê-lo através de uma perspectiva mais holística, afastando-se de uma intencionalidade estética. A docência surge a partir de uma construção dos valores dados à educação, assim como a maioria dos entrevistados.

5.3. O acesso ao mercado de trabalho e a construção da identidade docente: fonte de frustração?

Entender o processo de construção da identidade docente entre estudantes de classes populares. Dos nossos cinco entrevistados, apenas um não estava na pós-graduação, por escolha. Essa escolha estava baseada no descrédito que tinha no modelo educacional brasileiro, dada a sua experiência em uma ecovila e na sua experiência enquanto discente nas graduações que fez. Todos os outros entrevistados, sem exceção, estavam na pós-graduação na mesma área, ou em áreas correlatas, como no caso de Ana, que havia migrado para nutrição. A pós-graduação representou para elas a continuidade no processo de construção dos novos caminhos que os aproximava do *sucesso*, prometido pela continuidade dos estudos, após a conclusão do ensino médio. Dos quatro entrevistados, apenas um não ingressou no mestrado logo que concluiu o curso, pois perdeu a prova, mas no ano seguinte já tentaria a seleção novamente e conseguiria a aprovação. O único que não havia dado seguimento às atividades acadêmicas formais, havia encontrado na licenciatura em educação física, uma oportunidade de se profissionalizar antes mesmo da conclusão do curso, nos projetos que envolviam terapia holística, organizados por uma docente do CAV.

Dentro do processo de construção da identidade docente aqui apresentada pelas trajetórias analisadas, é importante destacar que a escolha pela licenciatura, veio na maioria dos casos pelo *desejo* de ser professor, mesmo que a escolha tenha sido vista pelos familiares e pessoas próximas com indiferença ou como uma escolha ruim e precipitada. Tentar o vestibular “logo mais” para ser professor, parecia divergir das possibilidades atrevidas de alguém que residia nas áreas rurais do estado e que agora poderia ir em busca de *futuro*, referindo-se aos estudos. O que almejamos construir aqui é que a escolha pela licenciatura não se deu *apenas* pela *escolha do possível*, mas por um processo de construção que se deu anteriormente à escolha pelo curso e pela sua modalidade.

Will, Ana, Thiago e Viviane já sabiam que a modalidade do curso

era a licenciatura e manifestaram o desejo de seguir com a opção. Havia a *vontade* de ser professor, mesmo diante dos estigmas e rótulos aplicados ao profissional, acrescentado-se os baixos salários e a desvalorização do profissional docente em várias instâncias. João percebeu apenas quando o curso já havia iniciado e passou a gostar das disciplinas de educação, que ocupam grande parte do currículo do curso: *“Pôxa, vamos ver no que é que dá”*. *Aí foi no quarto período que eu já amava as disciplinas de educação (João)”*.

No processo de construção da identidade docente, temos na totalidade dos casos a presença do que chamaremos aqui de “figura inspiradora”: os professores. Em determinado momento da vida escolar, todos os entrevistados tiveram contato com professores de biologia e educação física e de outras áreas, como sendo fonte inspiradora para a construção das suas trajetórias docente. As figuras familiares não tiveram uma participação significativa na construção dessa identidade, tendo no caso de Will, uma influência negativa: o pai era licenciado e nosso entrevistado afastou-se da licenciatura para não reproduzir a figura paterna, em função dos seus comportamentos inadequados. Aulas de campo, aulas de temas específicos, participação no grupo de esportes da escola, o *gosto* pelas ciências e os grupos de amigos foram fatores fundamentais para a permanência na licenciatura.

O contato com o mundo acadêmico se deu de forma diferente para cada um dos entrevistados, ao passo que o contato com os professores e as experiências em sala de aula são mais e menos evidenciadas de acordo com a vivência de cada um deles, Thiago não possuía nenhuma experiência anterior com a academia, Ana, Viviane e João também não e o ingresso na universidade se deu com o apoio dos familiares de forma indireta e direta e também dos grupos de amigos. O que apontamos aqui como forma direta ou indireta, classifica a forma como o incentivo foi dado: desde a insistência para que os entrevistados percebessem a educação como o “futuro”, até a impressão de documentos para a matrícula, por exemplo.

A experiência de Will já possui diferenças significativas: como se intitulava como alguém mais “experiente” diante da graduação que já havia feito, de já conhecer como funcionava a academia, ele teve um pouco menos

de dificuldade do que os outros entrevistados. O acesso ao capital cultural, que o nosso último entrevistado teve, foi fundamental para que a sua adaptação à universidade fosse menos complicada. É importante salientar que o capital cultural acessado pelo nosso último entrevistado foram o acesso aos livros, a oportunidade de já ter cursado o ensino superior e o grau de escolaridade do pai. Essa “carga” cultural simbólica, permitiu que a relação de Will com o ensino superior fosse um processo de “menos descobertas” de como sobreviver à nossa situação, mas mais de questionamentos no processo de ensino- aprendizagem, o que o levou inclusive a trancar o curso.

Diante dessa discussão, da “carga cultural”, é fundamental apontar que a sua parca presença na trajetória de alguns dos entrevistados, pode ser configurada como um “fator complicador”. A esses fatores, nos referimos ao fato de que muitos dos entrevistados não possuíam informações sobre que documentação entregar em por exemplo. Desde já possuir o conjunto de bens simbólicos que uma graduação pode prover ao estudante à não ter ciência da modalidade do curso, temos um pequeno abismo, que pode ter dificultado o processo de adaptação desses estudantes no ensino superior. Essas dificuldades foram sendo superadas aos poucos ao longo da socialização do curso, mesmo que ainda possuíssem um reflexo no acesso ao mercado de trabalho.

Interessante é observar esse mesmo abismo se encurta diante de como as trajetórias se deram: mesmo já conhecendo o ensino superior, já ter atuado no mundo corporativo e ter uma relação de questionamento da didática dos professores e de como a estrutura da sala de aula se dava, Will foi o único dos entrevistados que não deu seguimento à pós-graduação. Em suma, mesmo dando valor aos estudos e entendendo a importância deles dentro do que consideramos aqui como um processo emancipatório, Will decidiu dedicar-se à profissionalização da sua profissão, utilizando as disciplinas eletivas de práticas integrativas em saúde, para formar-se terapeuta holístico. As “aguras” e protocolos da academia, como mencionou, não faziam parte do que ele havia projetado para a sua trajetória na nova graduação. *“Os professores ficaram chocados quando eu falei que ia trancar o curso. Mas eu precisava desse tempo, essa cobrança, essa responsabilidade eu já tinha quando trabalhava no*

escritório. Não era isso que eu estava procurando”.

Se a carga cultural de Will, o permitiu questionar a forma como o curso funcionava, a não existência dela em outros entrevistados, pode ser percebida como um fator complicador no relacionamento do aluno com a universidade. João relata ter percebido *incompreensão e indiferença* por parte de alguns professores, a utilização de materiais antigos e a ideia de que os alunos já possuíam certa quantidade de conhecimento para dar andamento às disciplinas. Partia-se, segundo ele, da ideia de que todos os discentes possuíam o mesmo capital cultural, portanto, não sendo necessário “*explicar a tabela de algas*” durante uma aula, por exemplo. Ocupando um espaço que considera diferente, Will faz apontamentos que se aproximam das percepções de João, quando menciona que os professores subestimavam os alunos, pela origem humilde e pelo fato do *campus* estar situado em uma cidade do interior. Era como se não fosse necessário oferecer “algo a mais” em sala de aula. O básico já seria o suficiente.

Relacionar o sentimento de frustração com a conclusão do curso e licenciatura, é algo que perpassa todas as trajetórias aqui apresentadas. A frustração advém de duas categorias apontadas durante as entrevistas: o acesso ao mercado de trabalho e a falta de reconhecimento da importância da profissão. Todos os nossos entrevistados puderam experienciar a sala de aula enquanto professores, mas poucos puderam fazer dessa experiência a sua fonte de renda. João teve a licenciatura como uma descoberta e não como uma escolha. Na sua oportunidade de estagiar em uma escola e assumir turmas de ensino médio. Quando questionado sobre o sentimento de frustração, ele nega e utiliza a *satisfação*, mas em seguida relata que até o momento, não havia conseguido um emprego, aparecendo essa questão subjetivamente como uma fonte de frustração. Outros colegas do mesmo curso, também estariam na mesma situação. “*Eu tenho colegas de curso trabalhando em loja, vendendo roupa, fazendo comida por causa da falta de emprego*” (João).

Mesmo com essa constatação, João aponta que “*-O que está ruim é o mercado de trabalho para todas as áreas*”. Não correlacionando a licenciatura com a ausência de oportunidades. Para ele, o bacharelado também não possuía muitas chances reais no mercado de trabalho, pela difícil tarefa de ser

pesquisador no contexto brasileiro. Ainda assim, viu na pós-graduação, a oportunidade de seguir a carreira acadêmica, com a mesma crença de que existem possibilidades de *vencer na vida* através da educação.

Ana não pontua de forma incidente a frustração dentro do seu processo de formação enquanto licenciada. A relação com seus professores em sala ela relaciona como sendo tranquila e não entra em detalhes sobre situações desconfortáveis com os professores na graduação. Essa diferença de tratamento entre alunos do interior do estado e da capital, ela relata ter percebido já no mestrado, quando precisou vir ao Recife para assistir às aulas. No entanto, foi apenas um episódio e com uma professora específica. A diferença de tratamento, segundo ela, advinha do fato de que, por ser do interior, esses alunos possuíam um nível inferior de conhecimento.

Dentro da sua fala a frustração não aparece de forma significativa. Como não tinha ainda a necessidade de procurar emprego na sua área de atuação ou em outra, ela entende que em todas as áreas profissionais, existem dificuldades. Dos seus colegas de turma aponta que muitos estão em áreas distintas, que não seguiram a carreira acadêmica pelo fato de *não terem se encontrado*. Com o sentimento de frustração atenuado, Ana diz que escolheria o curso novamente, mesmo tendo migrado para a área de nutrição para alinhar seus objetivos profissionais.

Na trajetória acadêmica de Viviane, a frustração também não apareceu como algo que pudesse ser destacado. Como vivenciou todas as possibilidades que universidade ofereceu, Viviane evidencia o ingresso na pós-graduação como continuidade do *sucesso*. Muitos dos seus colegas de turma, escolheram o curso pela possibilidade da aprovação e pela suposta facilidade de permanecer no curso, por ser licenciatura. Essa não foi uma experiência vivida por ela. A escolha se deu pelo fato de querer ser professora, reforçando nossa premissa de que a escolha pela licenciatura, por estudantes de origem popular, não se dá pela *escolha do possível*. Dos nossos entrevistados, ela foi a única que possuía trabalho formal na sua área de atuação e que não menciona frustração, atrelando a sua socialização na graduação em atividades de pesquisa, projetos e os estágios ao seu *sucesso*. Com relação ao tratamento

diferenciado que porventura possa ter recebido por ser estudante de um *campus* do interior, ela relata que sentiu a indiferença de forma muito sutil, que definiu como sendo preconceito com a origem dos estudantes e na época da sua graduação, com a estrutura do *campus*.

A relação de Thiago com o sentimento de frustração era inconstante. A começar pelo fato de que ele acreditou por bastante tempo no fato de que não conseguiria entrar na Universidade e também pela sua relação com a necessidade de trabalhar “-Para não ficar sem nada depois que eu *terminar* os estudos”. A licenciatura até então não era uma opção, mas o curso na área de saúde sim. Por não acreditar que conseguiria a aprovação em um curso ainda mais concorrido como medicina ou enfermagem, a opção pelas ciências biológicas foi a solução para dar continuidade ao *sonho*. A licenciatura veio por acaso e necessidade: não havia bacharelado no CAV, somente em Recife, o que inviabilizaria a possibilidade de cursar o ensino superior.

A frustração aparece no fato de que até o momento da entrevista, Thiago não havia conseguido emprego como professor. “*Foi um baque*”. Com muitos currículos enviados, entrevistas feitas e nenhuma concretizada, Thiago ainda contou com a esperança de trabalhar em uma escola em Caruaru, mas não valeria a pena pela logística que teria que enfrentar. O sentimento foi reforçado pelas lembranças que ele relata ter durante a entrevista, causando nele a sensação de ter lutado muito para estar na academia, e “*No final, não ter recebido o que eu esperava. Tentei o mestrado para não ficar sem dinheiro, não ter que voltar pra casa*”.

Com esse sentimento de frustração e reforçando a possibilidade de não precisar voltar para casa e contar a história do *fracasso* e não do *sucesso*, Thiago trabalhou como auxiliar de carga e descarga numa fábrica de pipocas. O currículo “grande mais” para as escolas em quetentou vaga como professor, era grande demais também para quem estava descarregando caminhões. O certificado de competência cultural estava, neste momento, sendo um elemento que ocupava muito espaço e que tinha a característica de parecer desnecessário aos espaços que Thiago ocupou ao concluir o curso. Questionado se faria novamente a escolha pelo curso e modalidade, ele pondera entre os sentimentos de frustração por não ter encontrado ainda o que

almejava e o de felicidade por ter conseguido ingressar no ensino superior público.

Diante das questões que envolvem um tratamento distinto por ser de origem interiorana ou de estudar em um *campus*, localizado no interior, ele menciona a curiosidade das pessoas em saber o que é o CAV e que isso pode gerar em certas situações um desconforto em função do discurso deslegitimador da função do Centro Acadêmico para a educação superior. Menciona certo tom de descrédito, do qual diz não se importar, pois o que leva em consideração é o fato de que estuda na “federal”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos objetivamos a entender a escolha pelos cursos de licenciatura, entre egressos de origem popular, nos debruçando sobre o processo de estruturação do ensino superior brasileiro a partir da realidade do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV) da UFPE, percebemos um caminho que revela as complexidades e os desafios intrínsecos à interiorização das universidades públicas. O estudo das trajetórias pessoas e profissionais de egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física nos permitiu não apenas traçar um panorama das motivações que conduzem esses indivíduos à escolha pelo acesso ao ensino superior, mas também discutir as implicações sociais, culturais e identitárias que perpassam o fazer docente no contexto da educação superior no interior do Brasil. Essas últimas dimensões apontam inclusive diferenças entre as narrativas analisadas, que perpassam a origem desses egressos e quais os conjuntos de significados existentes nas motivações das suas escolhas.

A análise qualitativa realizada, fundamentada na metodologia proposta por Bernard Lahire, possibilitou a construção de *“retratos sociológicos”* que evidenciam a singularidade das experiências dos egressos e suas interações com a família, a escola e a profissão de professor. Esses retratos nos mostram que a docência vai além de uma simples escolha profissional; ela é uma construção social e individual que se entrelaça com as expectativas familiares, os contextos socioculturais locais e as necessidades da comunidade. Essas expectativas foram em situações diversas frustradas pelos estudantes e pelos atores presentes em suas trajetórias, pois em algumas situações não se esperava a continuidade nos estudos ou ainda pela escolha em seguir o curso da docência.

Com a base teórico metodológica selecionada, foi possível também, priorizar algumas percepções que se alinham à perspectiva dos dois autores mencionados. Enquanto considera-se aqui a noção de *habitus* bourdieusiana, esmiúça-se na projeção de que as disposições, em que a classe ou a origem cultural não respondem de forma solitária pelos eventos que se sucedem na

vida desses indivíduos. Goffman (1975 *apud* Lahire, 2004) afirma que os indivíduos são diferentes, mas “em torno desses elementos de diferenciação, há um registro único e ininterrupto de fatos sociais, ligados a eles (Goffman 1975 *apud* Lahire, 2004, p.11).

A escolha pela licenciatura, configurou-se também como *lócus* de pesquisa. Objetivamos buscar nas narrativas, a premissa de que a modalidade do curso não se deu pela *escolha do possível*, em detrimento dos cursos de licenciatura possuírem uma valoração diferente diante de cursos mais difíceis de serem acessados por conta da alta concorrência para o número de vagas e a ausência de uma estrutura eficiente que possibilitasse a preparação efetiva para que esses estudantes pudessem ingressar.

Considera-se ainda importante reforçar as dificuldades na utilização da metodologia da sociologia à escala individual e a análise das disposições para a prática de cada uma das trajetórias aqui analisadas. Afastando-se dos receios de se fazer pesquisa com uma amostra menor do que comumente se espera, cada trajetória aqui indica que muitos eventos aproximam esses egressos, assim como a entrada no ensino superior, seus lugares de origem, suas configurações familiares, seus conflitos internos e as suas escolhas. No entanto, a riqueza em tratar os dados que a metodologia nos fornece, nos permite ainda perceber que embora sejam tratados nos relatórios estatísticos sem suas dimensões individuais, cada retrato sociológico, captura um leque de possibilidades e de idas e vindas no caminho que foi buscar a promessa de *vencer na vida* através dos estudos.

Os achados da pesquisa demonstram que, apesar das estruturas desafiadoras do ensino superior em regiões distantes dos grandes centros urbanos, existe uma forte motivação entre os egressos para contribuir com a educação e o desenvolvimento de suas comunidades. A isso reforça-se a presença do profissional professor, protagonista em importantes momentos das trajetórias escolares e da graduação. As aulas de handebol, a aula de *artrópodes*, as aulas de campo, a torcida pela aprovação no vestibular, a busca pelo nome na lista de aprovados e até mesmo a resistência com a decisão de trancar o curso, demonstra a importância do profissional docente no processo de construção da escolha e da identidade docente de cada um dos egressos.

Para além dessas questões, encontra-se a figura do professor, como sendo um ponto principal de acesso aos elementos que constituem o capital cultural e simbólico dos egressos quando ainda estavam no processo de escolarização, até a conclusão do ensino superior. Tal situação se confirma, com os relatos de que o acesso aos livros veio apenas no ensino médio, pois até então, pela falta do contato, não se considerava importante o acesso a essas ferramentas. A presença simbólica do professor, se estende para o período da graduação. Nos relatos, percebe-se que até que o conjunto simbólico de disposições necessárias para a “sobrevivência” no ensino superior precisou ser maturado. Não se sabia “como estudar”, ao passo que se achava suficiente, escutar o que o professor ministrava em sala, sendo necessário entender que seria preciso acessar os livros e reconstruir as bases deficientes construídas ainda no ensino médio: o “bom” aluno no ensino médio, precisaria melhorar muito no ensino superior.

Contudo, as dificuldades enfrentadas ao longo dessa jornada revelam a necessidade de políticas públicas mais eficazes e abrangentes que visem não apenas a oferta de cursos, mas também a efetivação de condições que garantam uma formação e atuação docente de qualidade, com suporte ao desenvolvimento profissional contínuo e de acesso ao mercado de trabalho, ponto destacado pelos entrevistados, levando em consideração que esse representava uma das fontes de frustração diante da escolha realizada. A maioria dos egressos não havia trabalhado enquanto docente de maneira formal, mas escolheriam novamente o curso, pelo valor dado à educação e também pelo fato de que o ensino superior já havia proporcionado a sensação de ter acesso o *improvável*, já que a sua origem social os colocava no cumprimento de outros caminhos, que não o da educação.

A pertinência de observar a categoria família, enquanto elemento constitutivo do enredo que narra as histórias de vida de cada um dos cinco entrevistados. Mostrando-se como instituição que não define a trajetória dos indivíduos, assim como aponta Lahire (2005), em quando aponta que os traços que atribuímos ao indivíduo, não são necessariamente dele, mas tem uma relação entre ele as pessoas ou as coisas que o rodeiam (Lahire, 2005)

Por fim, enfatizamos que o processo de interiorização do ensino superior

e a valorização das identidades e trajetórias dos egressos são fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. As conclusões aqui apresentadas esperam contribuir para um debate mais amplo sobre as políticas educacionais no Brasil, promovendo a reflexão sobre a importância da educação como ferramenta de transformação social, especialmente em contextos menos favorecidos. Assim, entendemos que essa pesquisa pretende reforçar a importância, reafirmamos a relevância de se considerar as vozes e experiências dos sujeitos na construção de uma educação que seja verdadeiramente significativa e comprometida com as realidades locais. A crença em uma educação superior de qualidade e acessível a todas as camadas sociais, se torna um símbolo de esperança e resiliência, traçando um caminho que, embora repleto de obstáculos, é constantemente iluminado pela determinação desses sujeitos em modificar a realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: BertrandBrasil, 2004.

BOURDIEU, P. **Reprodução ou prolongamentos críticos?** Campinas: Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, abr 2002. Bernard Lahire; Tradução: Pascoal Carvalho: A transmissão familiar da ordem desigual das coisas

BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José C. (org.). **Educação e hegemonia de classes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979

BOURDIEU, Pierre. (1998a). Futuro de classe e causalidade do provável. In: Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). **Escritos de educação: Pierre Bourdieu**. (9.ed.). Cap. 5, pp. 81-126. Petrópolis-RJ: Vozes.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. “Esboço de uma teoria da prática”. In: ORTIZ, Renato (org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo, Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão bibliográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de Uma Teoria da Prática: precedido de três estudos da etnologia Cabila**. Oeiras, Celta Editora, 2000.

BRAGANÇA, I. F. S. História de vida nas ciências humanas e sociais: caminhos, definições e interfaces. In: **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, pp. 37-57. ISBN: 978-85-7511-469-8.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2015**: Divulgação. Notas estatísticas. Brasília: MEC/Inep, 2015.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2023**: Divulgação. Notas estatísticas. Brasília: MEC/Inep, 2023.

BRASIL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

BRASIL. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001: **Plano Nacional de Educação**, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172. Acesso em: julho / 2020.

BRASIL. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001: **Plano Nacional de Educação**, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172. Acesso em: julho / 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012** (Lei de Cotas: dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio).

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando as próximas décadas, conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. Ministério da educação/Secretaria de articulação com os sistemas de ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília: MEC/SESU. 2015. Disponível em: portal.mec.gov.br/...2014.../16762-balanco-social-sesu-2003-2014. Acesso: maio / 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília: MEC/SESU. 2015. Disponível em: portal.mec.gov.br/...2014.../16762-balanco-social-sesu-2003-2014. Acesso: maio / 2019

CAMPOS, L.H.R. **A interiorização recente das Instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Norte e Nordeste: efeitos e mudanças**. Projeto de pesquisa. Recife: Fundaj, 2010.

CARVALHO, T. K. P; BENTO, E. G. Teoria Bourdieusiana Para O Estudo Das Desigualdades Educacionais E Sociais. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 33, n. 1, p. 157-172, 2021. DOI:10.47250/forident.v33n1.p.157-172. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/15502>. Acesso em: 11 ago. 2024

CARVALHO, T. K .P ., Bento, E. G., Anastácio, P. R. S., Martins, M. I. A. Estudantes de Licenciatura: trajetórias escolares e escolhas da profissão. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 (2020) p. 1-19 .

CASTRO, A. D. de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, [S. l.], v. 50, n. 100, p. 627- 652, 1974. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1974.132649. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649>. Acesso em: 8 jan. 2024.

COCCO, R. et al. **Política de Expansão e Interiorização/Regionalização do Ensino público Superior no Brasil: o caso da UFSM/CESNORS – uma perspectiva a partir do egresso**. In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 7, Porto, 2014. Anais. Porto, 2014. Acesso em 07.jun 2020.

COELHO, M.S.C. **Nas águas o diploma: O olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá-PA**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 332. 2008

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e

GASKELL, George (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Petrópolis. Ed. Vozes. 2002, p. 64-89.

GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, v.31, n.113, 2010, p. 1355-1379.

Gil, Gilberto. (1975). **Refazenda**. Warner Music, LP.

JOVCHELOVICH S.; BAUER M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

LA MENDOLA, S. O sentido do risco. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**. São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Tradução. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.v. 17, n. 2, nov. 2005.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo, Ática, 2004.

LAHIRE, B. Patrimônios Individuais de Disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 49, 2005, p. 11-42.

LOPES.C. SILVA.B. P. Egressos de curso de graduação a distância: perfil, dificuldades nas trajetórias e sentido do diploma **Revista Educação e Cultura Contemporânea** Volume 17, Número 47, 2020 PPGE/UNESA. Rio de Janeiro.

MACHADO. M.E. **Trajetórias profissionais e de egressos de um curso de pedagogia com ênfase em educação popular**. 2019. 177 f. Tese (doutorado). Programa de pós graduação em educação/PUC-RS.

MARINHO, Marco Antonio Couto. Trajetórias de Vida: um conceito em construção. **Revista do Instituto de Ciências Humanas** -Vol. 13, Nº 17, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/15710>

MASSI, L.; JÚNIOR L.P. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciênc. Educ., Bauru**, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015

MATIAS, K. T. G.; **A interiorização da educação superior pública e a construção da identidade docente entre licenciandos e licenciados em Pernambuco**. 2017 .52 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão, Pernambuco.

MILETO, Luiz Fernando M (2009). **“No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir” – Estratégias e trajetória de permanência na Educação de Jovens e Adultos** (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UFF.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17,p. 240-264, jun.2007. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S15145222007000100010&script=sci_abstract&tlng=pt

MUYLAERT, C. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm U S P**. 14; 48 (Esp2):193-199. Doi: 10.1590/s0080-623420140000800027.

Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em 17 fev 2019.

NOGUEIRA, C. M. M. **Desafios teóricos na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: a escolha do curso superior**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 29., 2005, Caxambu. Anais... São Paulo: ANPOCS, 2005

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia

da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. V. 23 n. 78 SP, Campinas, 2002. Também disponível em www.scielo.br Acesso em 18/08/2024

OLIVEIRA, S. B. **O repórter amador: uma análise das disposições sociais motivadoras das práticas jornalísticas do cidadão comum**. 2013, 327 p. Tese. Centro de filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

OLIVEN, A.C. Histórico da educação superior no Brasil. In SOARES, M.S.A. (Org) **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), 2002.

PAUL, J. J, Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH** [online]. 2015, vol.28, n.74, pp. 309-326.

PEREIRA, A. S. A. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2005. 219 f

PINTO, J.M.R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

PORTES.J.E. *E agora, José?* In: HONORATO, G.; HERINGER, R. **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. 1 ed Rio de Janeiro: 7letras: FAPERJ,2015.

PORTES, E. A. (2001). **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC84NQZ9>

SARTI, Flavia. (2019). O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**.. 45 • 2019.

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003>

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil** em 2023. São Paulo: SEMESP, 2023. SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil** em 2024. São Paulo: SEMESP, 2024.

VIEIRA, N. da S. S.; LIMA, R. P.; GOMES, C. E. de A.; SILVA, G. da M.; ANACLETO, F.N. de A. Retratos sociológicos: pesquisa de revisão de literatura sobre a compreensão das trajetórias pessoal e profissional de professores de Educação Física. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 33, n. 66, p. e30[2023], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16828. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16828>. Acesso em: 17 ago. 2024

RISTOFF, D. I. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Avaliação, Campinas: Sorocaba, SP, v.19, n.3, p.723-747, nov.2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010. Acesso em 29 maio 2020.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808–1990**. Documento de Trabalho NUPES, 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SAMPAIO, M. V. D. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: a expansão recente do IFRN e a absorção local dos egressos no mercado de trabalho**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Economia – PPECO. Linha de Concentração: Estratégias para o desenvolvimento regional. Natal/RN: UFRN, 2013. SANTOS FILHO, J. C. Escopo da Seletividade ao Ensino Superior. **Educação e Seleção**, v.13, p. 19-29, 1986.

SANTOS, C. M. O Acesso ao Ensino Superior no Brasil: A Questão da Elitização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.6, n. 19, p. 237-258, 1998.

Saviani, Dermeval. (2005). História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação: Revista do Centro de Educação UFSM**. 30. 10.5902/198464443735.

SCHIMIDT, B., Palazzi, A., & Piccinini, C. A. (2020). Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, 8(4), 960-966.

SILVA, F.I.R. **Tudo por uma experiencial: a socialização, construção da identidade e trajetória de jovens diante da experiência de aprendizagem profissional**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco, Programa de pós-graduação em sociologia, 2019 Sociologia, Problemas e Práticas, nº 49, 2005, p. 11-42.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553>. Acesso em: 24 jan. 2024.

VENTURA, R. C. **Trajetórias profissionais de egressos do curso de graduação em Ciências Biológicas da UFRJ: um estudo sobre (não) atratividade da docência**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Educação & Linguagem**, Ano 10, Nº 16, 63- 71, JUL-DE

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a Valorização Docente: confluência do debate nacional. **Cadernos CEDES**, v. 35, p. 495-515, 2015.

WEBER, Silke. **Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil**. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

BLOCO 1 – CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

Nome:

Idade:

Sexo:

Cor/ raça:

Situação conjugal:

Grau de instrução da mãe:

Grau de instrução do pai:

Renda familiar mensal:

Ocupação atual:

Renda individual mensal:

Curso que realizou no CAV-UFPE:

Fez uso do sistema de cotas para ingressar no curso?

Ano de ingresso:

Ano de conclusão Titulação máxima atual:

BLOCO 2- ANTECEDENTES DO INGRESSO NA UNIVERSIDADE

1. Onde você estudou até a conclusão do ensino médio (Tipo de escola, pública ou privada, etc.? Como seus pais encararam a possibilidade de você cursar o nível superior?
2. Além de você, alguém na sua família já possuía ou possui ensino superior?
3. O que motivou você a buscar o ensino superior?
4. Quais foram os determinantes na escolha do curso? Era o curso que

almejava?

5. Quais foram os determinantes para a escolha da licenciatura?

BLOCO 3 - TRAJETÓRIA, IDENTIDADE PROFISSIONAL E SOCIALIZAÇÃO AO LONGO DO CURSO:

1. Em que medida sua trajetória pessoal e social orientou suas preferências e descobertas com relação ao curso?
2. Que outros tipos de experiência acadêmica você teve no decorrer do curso? (PIBIC, projeto de extensão, monitoria, outros,)
3. Quais as principais dificuldades enfrentadas para a realização do curso?
4. Houve trancamento de matrícula? Se sim, por que trancou (ex. trabalho, filhos ou situação financeira, desinteresse pelo curso)?
5. Você precisou trabalhar durante a realização do curso? Dê mais informações sobre o trabalho/emprego que teve durante o curso (tipo de atividade desenvolvida, vínculo empregatício ou autônomo, carga horária média semanal de trabalho)
6. Houve reprovação de disciplinas? Como você avalia seu desempenho acadêmico no curso?
7. Algum fator foi preponderante no eventual sucesso/fracasso na graduação?
8. Você ficou satisfeita com o curso que fez? Quais as principais qualidades e os principais defeitos do curso?
9. Em termos pessoais, o que o curso te proporcionou? Quais as suas principais fontes de satisfação ou frustração pela obtenção do diploma?

BLOCO 4 - ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO

1. Houve dificuldades para encontrar emprego com o diploma obtido?

2. O fato de ser licenciatura influenciou de alguma forma o ingresso no mercado de trabalho (positiva/negativa)?
3. Você trabalha/trabalhou na área específica do seu curso de graduação (listar empregos obtidos após a conclusão do curso)?
4. A condição de ser egresso de uma instituição de ensino superior do interior influenciou de algum modo a inserção no mercado de trabalho?
5. Como você avalia o mercado de trabalho na sua área de formação?
6. Você escolheria a mesma profissão hoje? Por quê?

APÊNDICE B - Mensagem de convocatória para a seleção dos egressos no Facebook.

Publicações no grupo



UFPE - CAV

...

Nathielly Ribeiro · 19 de jan. de 2021 · 🌐

Olá pessoal, bom dia.

Faço doutorado em sociologia na UFPE e minha pesquisa é sobre os impactos do processo de interiorização das universidades públicas com foco na perspectiva do egresso licenciado (com a conclusão da graduação em ciências biológicas ou Ed. Física em 2018- Licenciaturas).

Estou buscando (ansiosamente) as egressas e egressos de 2018 do CAV (dos cursos acima citados), para que se possível, me ajudem concedendo uma entrevista a respeito das suas trajetórias escolares e de vida, junto com o acesso ao ensino superior.

Ficarei imensamente grata, se alguém puder colaborar.

👍 27

5 comentários

Fonte: A autora

ANEXO A - Projeto pedagógico do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão - UFPE

5. PERFIL DO PROFISSIONAL

O futuro professor de biologia deve ser um mediador capaz de orientar o processo de aprendizagem dos seus alunos, consciente do seu papel na formação de cidadãos críticos e da sua contribuição e responsabilidade na transformação da realidade, na busca da melhoria da qualidade de vida da população. Sua atuação deverá ser preponderante na preservação do meio ambiente. Devido a sua sólida formação nos princípios e teorias da biologia, ele será capaz de lidar tanto no nível técnico quanto experimental, na elaboração e execução de projetos na área do ensino de ciências e biologia, sendo capaz de relacionar ciência, tecnologia e sociedade, compreendendo as interações dos sistemas biológicos.

7. CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL

Compete ao professor de ciências e biologia desenvolver situações e estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento de forma crítica e autônoma, possibilitando integrar a dimensão pedagógica ao conhecimento científico formal. Ele deve ser capaz de organizar, participar e coordenar projetos ou pesquisas científicas básicas, ou aplicadas, nos vários setores do ensino de ciências e biologia ou a ela ligados. Também compete a ele orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias, emitindo e assinando laudos técnicos no âmbito de sua especialidade a empresas privadas ou ao setor público e outras entidades. Desta forma, o profissional pode exercer a sua profissão principalmente em instituições de Ensino Fundamental, Médio e Superior, institutos de pesquisa, empresas públicas e privadas, secretarias e fundações de meio ambiente, educação, ciência e tecnologia, unidades de conservação, museus.

7. COMPETÊNCIAS, ATITUDES E HABILIDADES

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (noturno) pretende oferecer uma visão geral de todas as áreas da Biologia e permitir ao profissional atuar no ensino de Ciências e Biologia. As atividades desenvolvidas pelo Centro Acadêmico de Vitória/UFPE pretendem melhorar o ensino das Ciências Biológicas na Região, através de projetos contínuos desenvolvidos por alunos e professores do curso para integrar a Universidade e as escolas do ensino básico. Pretende também desenvolver e aperfeiçoar no aluno espírito observador, o senso crítico, a capacidade para o ensino e pesquisa, o compromisso com a conservação da biodiversidade e as habilidades necessárias para diagnosticar e resolver questões inerentes às Ciências Biológicas. Para atingir o perfil de professor educador e/ou pesquisador, várias competências e habilidades específicas são essenciais. As principais são:

- Possuir uma formação pedagógica teórico-prática, que permita a compreensão dos vários fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem;
- Possuir uma formação teórico-prática que permita a compreensão ampla do conhecimento das Ciências Biológicas e o exercício crítico de sua profissão;
- Possuir forte embasamento do método científico e sua aplicabilidade na pesquisa em ensino de Ciências Biológicas;
- Desenvolver ações estratégicas para diagnóstico de problemas, encaminhamento de soluções e tomada de decisões no âmbito educacional;
- Utilizar o conhecimento socialmente acumulado na produção de novos conhecimentos;
- Formular e elaborar estudos, projetos e/ou pesquisas científicas nos vários setores do ensino das Ciências Biológicas, e/ou outras ciências relacionadas, executando direta ou indiretamente as atividades pertinentes;

- Ser capaz de trabalhar em grupos interdisciplinares para a resolução de questões ambientais;
- Prestar consultorias e perícias, dar pareceres e atuar no sentido de que a legislação, relativa ao ensino de Ciências Biológicas seja cumprida;
- Adaptar-se à dinâmica do mercado de trabalho e desenvolver idéias inovadoras e ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação.

ANEXO B - Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física. do Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão – UFPE

5. PERFIL PROFISSIONAL

O perfil do professor em Educação Física, formado pelo do Centro Acadêmico de Vitória, da UFPE está sintonizado às demandas educacionais do Estado de Pernambuco e em especial das cidades do interior como, por exemplo, Vitória de Santo Antão. O contexto da Educação Física Escolar, de maneira geral, aponta para a necessidade da formação de professores com boa qualificação técnica, pedagógica e político-social, com enfoque humanístico.

Nessa perspectiva, a proposta do Curso de Licenciatura em Educação Física do CAV tem sido discutida a partir de reflexões e intencionalidades sobre a formação profissional dos seus licenciandos, buscando, nesse processo formativo, aproximar e integrar ainda mais os saberes teórico-práticos, metodológicos e os da experiência da realidade social. Essa preparação para o exercício da docência se apresenta como desafio permanente para as instituições formadoras, a exemplo da UFPE. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da UFPE (2011, p.14), a formação profissional oferecida habilita para a atuação na educação básica, por meio de processos de ensino-aprendizagem-avaliação que visam contribuir para a melhoria da educação da população, devendo o futuro profissional ser “[...]consciente do seu papel na formação de cidadãos críticos e da sua contribuição e responsabilidade na transformação da realidade”.

Essa transformação social diz respeito aos caminhos construídos e percorridos principalmente pelos atores sociais, que assumiram o compromisso de atuar na condição de educadores. A jornada é iniciada nos cursos de formação de professores, por meio dos saberes construídos, sistematizados, apreendidos e aplicados nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e deve continuar ao longo da docência, onde quer que ela seja exercida (na escola, na igreja, no clube, na ONG, no projeto social etc.). A construção de uma

sociedade mais justa, igualitária e solidária passa, necessariamente, pela melhoria da educação. Tal situação perpassa obrigatoriamente pelas mãos dos educadores que atuarão na educação básica, e ofertar uma formação profissional de qualidade é um compromisso assumido pelo curso de licenciatura em Educação Física do CAV/UFPE. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Educação Física escolar vem apresentando avanços pedagógicos, sendo definida como uma disciplina que introduz e integra o aluno do ensino fundamental na cultura corporal de movimento, contribuindo para a formação do cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir de forma crítica dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas, das ginásticas.

Em todo esse percurso, o conhecimento passa por um processo de (re) significação por parte dos professores que participam ativamente da sua construção. Nesse sentido, o processo de formação específica do licenciado em Educação Física tem sido construído de maneira a promover relações entre os conhecimentos gerais oriundos das ciências humanas (História, Sociologia, Filosofia e Antropologia), das teorias da educação (Didática e Metodologias de Ensino), os conhecimentos das Ciências biológicas e os conhecimentos específicos da Educação Física Escolar (Jogos, Danças, Lutas, Esportes, Ginásticas, Lazer, entre outros).

6. CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o professor de Educação Física deverá ser qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência as Resoluções CNE/CP nº. 1/2002, CNE/CP nº. 2/2002 e CNE/CES nº. 58 de 18 de fevereiro de 2004 que instituíram respectivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Especificamente, o professor de Educação Física egresso do Centro Acadêmico de Vitória/UFPE poderá atuar na Rede Pública Municipal, Estadual,

Federal e na Rede Particular de Ensino do município de Vitória de Santo Antão e cidades vizinhas da região da Zona da Mata Centro/PE. O quadro abaixo apresenta a quantidade de escolas-campo de estágio e de atuação profissional tanto para os acadêmicos quanto para os profissionais egressos.

Município	Número de Escolas
Barra de Guabiraba	13
Bezerros	72
Bonito	47
Camocim de São Félix	19
Chã de Alegria	19
Chã Grande	36
Escada	85
Glória do Goitá	44
Gravatá	113
Pombos	52
Sairé	24
São Joaquim do Monte	26
Vitória de Santo Antão	143
Total	693

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/mapa-das-escolas>

7. COMPETÊNCIAS, ATITUDES E HABILIDADES

- Compreender e aplicar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais da Educação Física, articulando os fundamentos, conceitos e princípios próprios das ciências humanas ao desenvolvimento dos processos pedagógicos na educação básica;
- Coordenar, assessorar e participar de equipes multiprofissionais de discussão e intervenção tanto no âmbito educacional mais restrito (escola) como no mais amplo (políticas educacionais), considerando aspectos históricos, culturais, sociais, econômicos, educacionais e ambientais;
- Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir dos dados apresentados pela realidade social, buscando intervir de maneira acadêmica e profissional sob a forma de projetos, programas ou

atividades educacionais que contemplem e valorizem a diversidade cultural do seu contexto de atuação;

- Reconhecer, analisar e aplicar diferentes procedimentos didático-pedagógicos que contribuam com os processos de ensino-aprendizagem e contemplem as diversas formas de manifestação e expressão do movimento humano nos jogos, nas ginásticas, nas lutas, nas danças, nos esportes, no lazer e nos conhecimentos sobre o corpo; Atuar na sociedade de maneira ética, comprometida, responsável, dialógica, humanizadora, crítico-reflexiva, questionadora, inclusiva e respeitosa, contribuindo com os processos de transformação social e melhoria da qualidade de vida;
- Entender e utilizar os diferentes recursos tecnológicos como instrumentos que possibilitem a ampliação das práticas pedagógicas no âmbito da educação e Educação Física, contribuindo também para o alargamento da produção de saberes e aperfeiçoamento profissional.